

ISSN: 1692-715X
ISSN electrónico: 2027-7679

REVISTA LATINOAMERICANA

DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

**Monográfico en:
“Investigaciones en niñez y prácticas
de crianza en América Latina”**



**Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infancia e Juventude
Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth**

**Vol. 9, Nº 2 Julio - diciembre de 2011
MANIZALES - COLOMBIA**

10
Años
1902

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

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. 9, N°. 2, julio-diciembre de 2011

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

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. 9, N°. 2, julio-diciembre de 2011

ISSN 1692-715X

ISSN electrónico 2027-7679

Director Emérito
O Diretor Emérito
Director Emeritus

CARLOS EDUARDO VASCO U.
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia

Director-Editor
Diretor-Editor
Director-Editor

HÉCTOR FABIO OSPINA S.
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia

Editora Emérita
Editora Emérita
Editor Emeritus

ELOÍSA VASCO M. (+)
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia

Comité Editorial
Comitê Editorial
Editorial Committee

Nora Cebotarev (+)
Graciela Tonon
Universidad Nacional de Lomas de Zamora,
Argentina
Violeta Guyot
Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Ricardo Cicerchia
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Silvia Borelli
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidad Federal de Pará, Brasil

Janssen Felipe da Silva

Universidad Federal de Pernambuco, Brasil

Rocío Rueda Ortiz

Universidad Central, Colombia

André-Noël Roth

Universidad Nacional de Colombia

Guillermo Orozco

Universidad de Guadalajara, México

Comité Científico

Comitê Científico

Scientific Committee

José Luis Grosso

Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Mabel Cordini

Universidad Federal de los Valles del Jequitinhonha y Mucuri), Brasil

Alejandro Álvarez

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Guillermo Hoyos

Instituto Pensar, Universidad Javeriana, Colombia

Jairo Osorno

*Academy of Breast Feeding Medicine,
Health Advisory Council WABA y LLL Internacional, Colombia*

José Amar

Universidad del Norte, Colombia.

Martha Cecilia Herrera

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Carlos González Quitián

Universidad Nacional de Colombia

Marcela Gajardo

*Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el
Caribe-Preal, Chile*

Carles Feixa

Universitat de Lleida, España.

Roger Hart

Center for Human Environments, EE.UU.

Araceli de Tezanos

Consultora Independiente, Francia.

José Antonio Pérez Islas

Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, México

Ernesto Rodríguez

Centro Latinoamericano sobre Juventud-Celaju, Uruguay

Lectores pares de este número	Claudio Stafolani <i>Universidad Nacional del Rosario, Argentina</i>
Os Lectores do presente número pares	María Florencia Gentile <i>UNGS, Argentina</i>
Readers of this number pairs	María Villalba <i>Universidad de Buenos Aires, Argentina</i>
	Ivany Pinto Nascimento <i>Universidad Federal de Pará, Brasil</i>
	Cecilia Guarnieri Batista <i>Universidad Estatal de Campinas, Brasil</i>
	Luhcia Lehman <i>Universidad Federal Fluminense, Brasil</i>
	Argelia Medina <i>Universidad Javeriana, Colombia</i>
	Carmenza Zuluaga <i>Innovaciones Pedagógicas, Colombia</i>
	Claudia Córdoba <i>Universidad Javeriana, Colombia</i>
	Deibar René Hurtado <i>Universidad del Cauca, Colombia</i>
	Eduardo Aguirre Dávila <i>Universidad Nacional, Colombia</i>
	Francia Restrepo <i>Universidad Autónoma de Manizales, Colombia</i>
	Jairo Hernando Gómez Esteban <i>Universidad Distrital, Colombia</i>
	Julia Simarra <i>Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez, Colombia</i>
	Karin Garzón <i>Universidad del Rosario, Colombia</i>
	Leonardo Amaya <i>Universidad del Rosario, Colombia</i>
	Lionel Tovar <i>Universidad del Valle, Colombia</i>
	Luis Fernando Aguado Quintero <i>Universidad Javeriana, Colombia</i>
	Luis Miguel Tovar Cuevas <i>Universidad Javeriana, Colombia</i>
	María Angélica Trujillo González <i>Universidad Surcolombiana, Colombia</i>
	Maribel Castillo Caicedo <i>Universidad Javeriana, Colombia</i>
	Mónica Schnitter <i>Universidad del Norte, Colombia</i>
	Nydia Ninna Valencia Jiménez <i>Universidad de Córdoba, Colombia</i>

Ruth Milena Páez Martínez

IED Heladia Mejía, Colombia

Sonia Carrillo Ávila

Universidad de Los Andes, Colombia

Victoria Eugenia Acevedo Velasco

Universidad Javeriana, Colombia

Angélica Riquelme

Universidad de Chile, Chile

David Cuadra Martínez

Universidad de Chile, Chile

Verónica Romo

Universidad Central, Chile

Gino Naranjo

Universidad de Las Américas, Ecuador

Marie Astrid Dupret

Pontificia Universidad Católica, Ecuador

Adolfo Jarne Esparcia

Universidad de Barcelona, España

Félix Arbinaga Ibarzábal

Universidad de Huelva, España

José Luis Sariego

IDEM, España

Julio Navas López

Universidad Católica San Antonio de Murcia, España

Víctor Manuel Martín Solbes

Universidad de Málaga, España

Cirilo Humberto García Cadena

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Emma Liliana Navarrete

El Colegio Mexiquense, México

Jimena Valdés Figueroa

Comisión Nacional para Prevenir y erradicar la violencia contra las Mujeres, México

Mercedes Palencia Villa

Universidad de Guadalajara, México

Rogelio Marcial

El Colegio de Jalisco, México

Sandra Elizabeth Mancinas

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Teresa Margarita Torres López

Universidad de Guadalajara, México

Tiburcio Moreno Olivos

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Verónica Vázquez García

Colegio de Posgraduados, México

	Sigfredo Chiroque Chunga <i>IPP, Perú</i> Marcela Magro Ramírez <i>Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela</i>
Corrector de Estilo	Julio Roberto Arenas Concha
Asesor de Idiomas	Oskar Llano
Asistente Editorial	José Martín Rodas Valencia <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i>
Coordinación de sistemas	Sonia Patricia Nieto <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i> José Duván López Buitrago <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i>
Diseño carátula	Juan Sebastián Velásquez Patiño <i>Mercadeo Corporativo</i> <i>Universidad de Manizales</i>
Diseño libro	Martha Liliana Giraldo Gallego <i>Molano Londoño e Hijos Ltda.</i> <i>Editorial Zapata</i>
Título	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Preprensa e impresión	Molano Londoño e Hijos Ltda. <i>Editorial Zapata, Manizales</i>
Periodicidad	Semestral
Tamaño	21,5 cms. x 28 cms.

Distribución Nacional e Internacional

Cooperativa Editorial Magisterio
Carrera 21 No. 37-24 (La Soledad)
Bogotá, D. C. Colombia
PBX: 57-1-288-4818
Fax: 57-1-338-3606
Dirección Electrónica: coopera2@latino.net.co
Bogotá, D.C., Colombia

Precio (ejemplar)

Número suelto en Colombia para el volumen 9
(2011): \$35.000
Suscripción en Colombia (dos números y separata especial por volumen de 2011): \$95.000

Canjes y suscripciones

Centro de Estudios
Avanzados en Niñez y Juventud.
Cinde-Universidad de Manizales
Cra. 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://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html>

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Cinde-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

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

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, Vol. 9, N°. 2, julio - diciembre de 2011

Contenido

Editorial	489
<i>Isabel Orofino</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	
 Primera Sección: Teoría y Metateoría	 507
 Tomasello y Stern:	 509
Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil	
<i>Marta Isabel López</i>	
 Inversión parental: una lectura desde la psicología evolucionista	 523
<i>Eduardo Aguirre-Dávila</i>	
 Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés	 535
<i>Marta Martínez</i>	
<i>María Cristina García</i>	

Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	547
Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar	549
<i>Ernesto Durán-Strauch</i>	
<i>Camilo Andrés Guaqueta-Rodríguez</i>	
<i>Astrid Torres-Quintero</i>	
Niñas y niños involucrados en procesos de sustracción familiar en México	561
<i>Edith Carrillo</i>	
Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños	573
<i>Maribel Castillo</i>	
<i>Geovanny Castro</i>	
<i>Oscar Andrés González</i>	
Estudio transversal de los determinantes del trabajo infantil en Cartagena, año 2007	589
<i>Karina Acevedo</i>	
<i>Raúl Quejada</i>	
<i>Martha Yáñez</i>	
Vivir la violencia materna.	607
La voz de los niños y las niñas	
<i>Mauricio Hernando Bedoya</i>	
<i>Mary Lucy Giraldo</i>	
Los niños en la contemporaneidad: entre las demandas de la vida escolar y de la sociedad tecnológica	619
<i>Luana Timbó Martins</i>	
<i>Lucia R. de Castro</i>	
Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial	635
<i>Maribel Barreto</i>	
Batuta Caldas - Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana	649
<i>Martha Ruth Gómez</i>	
Sentidos del perder y del ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados	669
<i>Napoleón Murcia</i>	
<i>Luis Gerardo Melo</i>	
Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores	683
<i>Claudia María Hincapié-Rojas</i>	

Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia <i>Francisco Antonio Arias</i>	703
Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras <i>Sandra Hibeth Buitrago</i> <i>José Fernando Ramírez</i> <i>Jhon Fredy Ríos</i>	721
La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral <i>Josefa Lora</i>	739
Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria <i>Maria Teresa Paredes</i> <i>Leonor I. Lega</i> <i>Hannia Cabezas</i> <i>Marjorie E. Ortega</i> <i>Yeni Medina</i> <i>Carolina Vega</i>	761
Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía <i>Héctor Serrano</i> <i>Martha Patricia Zarza</i> <i>Carolina Serrano</i> <i>Beatriz Gómez</i> <i>Joaquín Iduarte</i>	769
Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados <i>Isabel Valadez</i> <i>Raúl Amezcua</i> <i>Noé González</i> <i>Rosalba Montes</i> <i>Vania Vargas</i>	783
Intolerancia e in[ter]venciones: “los menores” y “los niños” en el imaginario social brasileño <i>Fernanda Telles Márques</i>	797
Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes <i>Claudio Gonzalo Contreras</i> <i>Andrés Javier Pérez</i>	811
Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil <i>María Camila Ospina-Alvarado</i> <i>Linda Brigitte Gallo</i>	827

Cuerpo, imagen y saberes alimentarios en infantes oaxaqueños, México: un primer acercamiento	847
<i>Sara Elena Pérez-Gil</i> <i>Claudia Paz</i> <i>Gabriela Romero</i>	
El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado	869
<i>Ana Teresa León</i>	
Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes	885
<i>Luz Elena Patiño-Giraldo</i>	
Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica. <i>Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes</i>	899
<i>Verónica Egas</i> <i>Emilio Salao</i>	
Primera experiencia homoerótica en varones en la ciudad de México	913
<i>Gabriel Gallego</i>	
El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina	929
<i>Myriam Oviedo</i> <i>María Cristina García</i>	
La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud	945
<i>Fernando Peñaranda</i>	
Tercera Sección: Informes y Análisis	957
(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html)	
Índice acumulativo por autores	959
Volumen 1 N° 1, enero-junio de 2003 a Volumen 9 N° 1 de enero-junio de 2011	
Índice temático	967
Boletín OEI N° 69	983
V JUBRA. Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, “Territórios Interculturais de Juventude”, 04 A 06 de setembro de 2012. Universidade Federal de Pernambuco, campus Recife	991
IV Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre Desarrollo Humano y el Enfoque de Capabilidades Humanas.	993
<i>Lomas de Zamora, Argentina, mayo del 2012.</i>	

Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones	997
(Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html)	
¿Hay neoliberalismo no capitalista?	999
<i>Aurea Verónica Rodríguez Rodríguez</i> <i>Yurama Cardet Chaveco</i>	
Salvador Allende, por la democracia y el socialismo	1009
<i>Prof. Dr. José Alberto de la Fuente A.</i>	
Entrevista a Valeria Llobet sobre primera infancia	1019
Fondo de Becas Glen Nimnicht	1021
Revista Internacional Magisterio	1022
<i>Cooperativa Editorial Magisterio</i>	
Guía para los autores	1024
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	
Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias	1028
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	
Guia para os autores	1030
Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude	
Guia específico para a elaboração da lista final de referências	1034
Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude	
Guide for Authors	1037
Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth	

Conteúdo

Editorial	489
<i>Isabel Orofino</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	
 Primeira Seção: Teoria y Metateoría	 507
 Tomasello e Stern:	 509
Duas perspectivas atuais inclusivas do desenvolvimento infantil	
<i>Marta Isabel López</i>	
 Inversão parental: uma leitura desde a psicologia evolucionista	 523
<i>Eduardo Aguirre-Dávila</i>	
 Implicações da criação na regulação do estrés	 535
<i>Marta Martínez</i>	
<i>María Cristina García</i>	
 Segunda Seção: Estudos e Pesquisas	 547
 Restabelecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes no Sistema Nacional de Bem-estar Familiar	 549
<i>Ernesto Durán-Strauch</i>	
<i>Camilo Andrés Guaqueta-Rodríguez</i>	
<i>Astrid Torres-Quintero</i>	
 A situação de crianças envolvidas em processos de subtração familiar em México.	 561
<i>Edith Carrillo</i>	
 Os filhos e filhas ea percepção de pobreza em famílias Cali	 573
<i>Maribel Castillo</i>	
<i>Geovanny Castro</i>	
<i>Oscar Andrés González</i>	

Estudo transversal dos determinantes do trabalho infantil em Cartagena, ano 2007	589
<i>Karina Acevedo</i> <i>Raúl Quejada</i> <i>Martha Yáñez</i>	
Viver a violência materna. As vozes dos meninos e das meninas	607
<i>Mauricio Hernando Bedoya</i> <i>Mary Lucy Giraldo</i>	
Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica.	619
<i>Luana Timbó Martins</i> <i>Lucia R. de Castro</i>	
Considerações sobre a ético-metodológicas pra pesquisa em educação pre-escolar	635
<i>Maribel Barreto</i>	
Batuta Caldas – Colômbia: um programa de formação musical que torna-se em formação cidadã	649
<i>Martha Ruth Gómez</i>	
Sentidos do perder e do ganhar. Seleção e discriminação em jogos inter-colegiados	669
<i>Napoleón Murcia</i> <i>Luis Gerardo Melo</i>	
Escolas: espaços vitais de setores para atores	683
<i>Claudia María Hincapié-Rojas</i>	
Emergência do homem na formação de mestres na Colômbia.	703
<i>Francisco Antonio Arias</i>	
Interferência lingüística em o aprendizagem simultâneo de várias linguagens estrangeiras	721
<i>Sandra Hibeth Buitrago</i> <i>José Fernando Ramírez</i> <i>Jhon Fredy Ríos</i>	
A educação corporal: o novo caminho para a educação integral	739
<i>Josefa Lora</i>	

Diferenças Trans-Culturais na Manifestação do Bullying nos Estudantes da Escola Secundária	761
<i>Maria Teresa Paredes</i>	
<i>Leonor I. Lega</i>	
<i>Hannia Cabezas</i>	
<i>Marjorie E. Ortega</i>	
<i>Yeni Medina</i>	
<i>Carolina Vega</i>	
Códigos visuais de gênero e ajustes sexuais evidenciados na fotografia	769
<i>Héctor Serrano</i>	
<i>Martha Patricia Zarza</i>	
<i>Carolina Serrano</i>	
<i>Beatriz Gómez</i>	
<i>Joaquín Iduarte</i>	
Maltrato entre pares e intentos suicidas em adolescentes escolarizados	783
<i>Isabel Valadez</i>	
<i>Raúl Amezcua</i>	
<i>Noé González</i>	
<i>Rosalba Montes</i>	
<i>Vania Vargas</i>	
Intolerâncias e in[ter]venções: “menores” e “crianças” no imaginário social brasileiro	797
<i>Fernanda Telles Márques</i>	
Participação invisível: infância e práticas participativas emergentes e resistências coletivas	811
<i>Claudio Gonzalo Contreras</i>	
<i>Andrés Javier Pérez</i>	
Intervenção sistêmica: câmbio de narrativas de identidade num centro de atenção infantil	827
<i>María Camila Ospina-Alvarado</i>	
<i>Linda Brigitte Gallo</i>	
Corpo, imagem e saberes alimentares em infantes em Oaxaca, México: uma primeira aproximação	847
<i>Sara Elena Pérez-Gil</i>	
<i>Claudia Paz</i>	
<i>Gabriela Romero</i>	
O conceito do tempo nos meninos e nas meninas do primeiro até o sexto grau	869
<i>Ana Teresa León</i>	

Conceptualização de noções espaciais em meninos e meninas não ouvintes <i>Luz Elena Patiño-Giraldo</i>	885
Trabalho comunitário desde uma perspectiva psicanalítica <i>Um acompanhamento na construção grupal de saberes</i> <i>Verónica Egas</i> <i>Emilio Salao</i>	899
Primeira experiência homoerótica em varões na cidade de Mexico <i>Gabriel Gallego</i>	913
O estado da gravidez na adolescência: uma mentira na subjetividade feminina <i>Myriam Oviedo</i> <i>María Cristina García</i>	929
A criança como complexo histórico, sociocultural e ontológico: uma aproximação para melhorar a educação dos programas no setor da saúde <i>Fernando Peñaranda</i>	945

Table of Contents

Foreword	489
<i>Isabel Orofino</i>	
<i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>	
First Section: Theory and Meta-Theory	507
Tomasello and Stern:	509
Two current inclusive perspectives of child development	
<i>Marta Isabel López</i>	
Parental inversion: a reading from the evolutionary psychology	523
<i>Eduardo Aguirre-Dávila</i>	
Rearing Implications in stress regulation	535
<i>Marta Martínez</i>	
<i>María Cristina García</i>	
Second Section: Studies and Research Reports	547
Restoration of child and adolescent rights in the national family welfare system	549
<i>Ernesto Durán-Strauch</i>	
<i>Camilo Andrés Gnaqueta-Rodríguez</i>	
<i>Astrid Torres-Quintero</i>	
The situation of children involved in family disruption in Mexico	561
<i>Edith Carrillo</i>	
The children and the perception of poverty in Cali's households	573
<i>Maribel Castillo</i>	
<i>Geovanny Castro</i>	
<i>Oscar Andrés González</i>	
Transversal study of Determinants of Child Labor in Cartagena, year 2007	589
<i>Karina Acevedo</i>	
<i>Raúl Quejada</i>	
<i>Martha Yáñez</i>	

Experiencing maternal violence. The voice of children <i>Mauricio Hernando Bedoya</i> <i>Mary Lucy Giraldo</i>	607
Children in the contemporary: between the demands of school life and of the technological society <i>Luana Timbó Martins</i> <i>Lucia R. de Castro</i>	619
Ethical-methodological considerations for research in early education <i>Maribel Barreto</i>	635
Batuta Caldas–Colombia: A program of musical training that results in citizenship formation <i>Martha Ruth Gómez</i>	649
Meanings of losing and winning. Selection and discrimination of inter-school games <i>Napoleón Murcia</i> <i>Luis Gerardo Melo</i>	669
Schools: vital spaces. From sectors to actors <i>Claudia María Hincapié</i>	683
Emergence of man in the formation of teachers in Colombia <i>Francisco Antonio Arias</i>	703
Linguistic interference in the simultaneous learning of several foreign languages <i>Sandra Hibeth Buitrago</i> <i>José Fernando Ramírez</i> <i>Jhon Fredy Ríos</i>	721
Corporal education: a new way towards integral education <i>Josefa Lora</i>	739
Bullying Transcultural Differences in High-School Students <i>Maria Teresa Paredes</i> <i>Leonor I. Lega</i> <i>Hannia Cabezas</i> <i>Marjorie E. Ortega</i> <i>Yeni Medina</i> <i>Carolina Vega</i>	761

Visual codes of gender and sexual configurations showed in pictures	769
<i>Héctor Serrano</i>	
<i>Martha Patricia Zarza</i>	
<i>Carolina Serrano</i>	
<i>Beatriz Gómez</i>	
<i>Joaquín Iduarte</i>	
 Peer mistreatment and suicide attempt in adolescents that go to School	 783
<i>Isabel Valadez</i>	
<i>Raúl Amezcua</i>	
<i>Noé González</i>	
<i>Rosalba Montes</i>	
<i>Vania Vargas</i>	
 Intolerance and in[ter]ventions: “underage” and “children” in brazilian social imaginary	 797
<i>Fernanda Telles Márques</i>	
 Invisible participation: Children and emerging participatory practices	 811
<i>Claudio Gonzalo Contreras</i>	
<i>Andrés Javier Pérez</i>	
 Systemic intervention: transformation in institutionalized children and youths identity narratives	 827
<i>María Camila Ospina-Alvarado</i>	
<i>Linda Brigitte Gallo</i>	
 Body, image and nutritious knowledge in Oaxaca, Mexico, infants: a first approximation	 847
<i>Sara Elena Pérez-Gil</i>	
<i>Claudia Paz</i>	
<i>Gabriela Romero</i>	
 The development of children’s concept of time from first to sixth grade	 869
<i>Ana Teresa León</i>	
 The process of conceptualization of spatial notions in deaf children	 885
<i>Luz Elena Patiño-Giraldo</i>	
 A psychoanalytic perspective on community work.	 899
<i>Supporting the process in group construction of knowledge</i>	
<i>Verónica Egas</i>	
<i>Emilio Salao</i>	

First Homoerotic Experience in Males in Mexico City <i>Gabriel Gallego</i>	913
The status of adolescent pregnancy: a lie in female subjectivity <i>Myriam Oviedo</i> <i>María Cristina García</i>	929
Child rearing as a historical, socio-cultural and ontological complex: an approach for health education <i>Fernando Peñaranda</i>	945

Editorial

Presentación del Volumen 9 N° 2 de Julio-diciembre de 2011, número monográfico en investigaciones en niñez y prácticas de crianza en América Latina.

Este conjunto de textos académicos inéditos que esta nueva edición de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, la Línea de investigación en políticas públicas y en programas en infancia y juventud, la Línea de investigación en crianza, familia y desarrollo del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y el Grupo de Trabajo en Niñez: Ciranda Latinoamericana, nos está ofreciendo constituye una oportunidad para ejercitarnos en nuestro “lugar de expresión”. En resumidas cuentas, una revista, bien sea impresa o digital, constituye siempre un canal de expresión y, por consiguiente, expande y amplifica las voces que luchan y se articulan en la polifonía de la vida social. Y nosotros, los latinoamericanos, requerimos de espacios como este para dar visibilidad al pensamiento que se gesta en nuestro continente. Se trata de una condición fundamental en la construcción de un pensamiento alternativo a la “visión universalista” promovida por la ciencia moderna y que entra en conflicto con una nueva comprensión determinada bien por la diversidad o por la complejidad. No se trata de defender la pérdida de referencias ya construidas o de textos clásicos, sino de valorizar un nuevo lugar de expresión. Y el lugar de expresión de los autores aquí expresados es un signo importante para que comprendamos el sitio que ocupamos en el debate internacional de las ciencias sociales y humanas.

Otro aspecto que nos parece fundamental es el tema de la reflexión que se dedica a mirar, problematizar, criticar y luchar por los derechos de los niños, de las niñas y de los jóvenes. El debate sobre la situación social de los niños y de los jóvenes en todo el mundo requiere de nuestro aporte creativo. Por consiguiente, si es que somos herederos de un “modelo universalista” que, a su vez, fue promovido por la ciencia moderna, es una realidad afirmar que el quehacer científico hegemónico fue estructurado, en buena medida, por la visión positivista dominante, el funcionalismo teórico-metodológico y por una manera determinada de lo “científico” para denominar el “otro”. De esta manera, definir como tema la presencia social de los niños, las niñas, los y las jóvenes significa atar el lazo con aquellos otros colegas de las ciencias sociales y humanas que desean construir un nuevo quehacer científico con características dialógicas. Hoy más que nunca necesitamos un nuevo quehacer científico en el ámbito de las ciencias sociales y humanas que les dé la oportunidad de expresarse tanto a los jóvenes como a los niños, que sean escuchados y más radicalmente, que la humanidad se vuelque sobre ellos como condición misma para que podamos pensar en un futuro y “en otro mundo posible”.

Teoría, identidad y lucha

Es difícil definir alguna *identidad* latinoamericana. El hecho de, por ejemplo, Brasil no haber sido colonizado por los españoles y no compartir el mismo idioma con la mayoría de los otros países latinoamericanos constituye ya un dato básico que no nos permitiría realizar cualquiera tentativa de totalización en torno al concepto de identidad. Nuestro continente es escenario de una gran diversidad étnica en términos de diferentes grupos indígenas y negros que coexisten con los grupos de inmigrantes europeos quienes llegaron en el siglo XIX que, en términos de García-Canclini (1998), somos un espacio social donde se gesta una *cultura híbrida*. Esta traducción, de la realidad cultural por hibridez, parece ofrecer un concepto excelente para pensar en cualquiera forma de identidad para América Latina. Si existe alguna forma, debe ser pensada en términos de diferencias, desigualdades, discontinuidades y de intertransculturalidades.

Pero, de otra parte, los pueblos latinoamericanos comparten alguna identidad si pensamos en los procesos de *lucha social* que determinan sus trayectorias socioculturales. Luchas que fueron, en varios sentidos (aunque muy diferentes en sus contextos reales de ocurrencia) vividas como consecuencia de procesos de colonización desde el siglo XVI. También se presentaron estas luchas, en el pasado reciente (especialmente a partir de la década de los años 60 del siglo pasado) y con las tentativas de construcción de democracias socialistas que fueron duramente masacradas por la Guerra Fría, a través de la imposición de dictaduras militares apoyadas por los Estados Unidos, mediante el uso del autoritarismo y de la violencia. En la estela de esta trayectoria se destacan también las formas de respuestas populares y los movimientos sociales que caracterizan las acciones de resistencia a los múltiples procesos de exclusión social desencadenados por el modelo neoliberal de gestión de la economía en todo nuestro continente, sobre todo a mediados de la década de los años 80 del siglo pasado.

Una de las grandes contribuciones de esta Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud consiste en la acción, al articular un pensamiento emergente el cual en sí mismo constituye un verdadero signo del cambio que vivimos en nuestro continente.

La producción intelectual creativa en América Latina ha sido un foco de resistencia merecedor de atención, ya que se extiende desde otros momentos anteriores bien sea en la teoría social o en las producciones culturales y artísticas. Para tal fin, tal vez sea oportuno recuperar brevemente esta trayectoria para que así podamos localizar mejor el momento presente de nuestra producción intelectual y académica.

¿Cómo establecer conexiones posibles entre algunos de los eventos políticos más recientes (como las experiencias políticas de las dictaduras militares y las formas de represión subsiguientes a sus implantaciones) y la producción de teoría social? ¿Especialmente las teorías críticas que fueron desarrolladas en nuestros países, sobre todo en Colombia, Argentina, Chile y Brasil? Una mirada a la historia política en nuestro escenario social puede ser interesante en este momento, a fin de cuentas nunca es inoportuno narrar la lucha social en búsqueda de la democracia.

La teoría crítica bajo el vendaval de las dictaduras

La atmósfera violenta que cubrió la gran mayoría de los países latinoamericanos a principios de los años 60 y más intensamente durante la década de los años 70, silenció gran parte de la producción cultural y académica que venía floreciendo en aquel periodo. En Brasil, por ejemplo, la escena político-intelectual se caracterizaba por la efervescencia de movimientos y formaciones en diferentes campos de la producción cultural que pueden ser fácilmente identificados cuando recordamos el trabajo teórico de Paulo Freire con la *Pedagogía del Oprimido*; las tendencias progresistas de la iglesia católica a través de la *Teología de la Liberación*, la reflexión sociológica con las *Teorías de la Dependencia*, la música con la *Tropicália* y *Bossa Nova*, la dramaturgia con el *Teatro del Oprimido* y la filmografía con el *Cine Nuevo*, etc., etc. No solamente en Brasil, sino también en varias partes del continente, una verdadera antropofagia intelectual explotaba en los coros, ritmos y tonos, dejando huellas de imaginación creativa latinoamericana en los registros históricos. La literatura latinoamericana (destacamos el trabajo de Jorge Luis Borges y Gabriel García Márquez) desafía la razón moderna, la llamada racionalidad tecno-instrumental, con alegorías de realismo mágico que subvierten las formas dominantes del pensamiento hegemónico.

Sin embargo la historia giraría hacia los golpes de estado. En Brasil la implantación del régimen autoritario se da el 31 de marzo de 1964, el cual se extenderá a varios países de América Latina durante los años subsiguientes, de tal manera que: “en el año 1976, Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y toda la América Central (excepto Costa Rica) se encontraban bajo “régimenes dictatoriales” (Fox, 1997, p. 186), que utilizaron la persecución, la prisión y el exilio de intelectuales críticos con el objetivo de silenciar sus voces.

Cabe destacar aquí que las perspectivas funcionalistas se tornaron dominantes en la investigación de los aspectos sociales influenciadas por la sociología estadounidense (Talcott Parsons y Robert Merton). Esta orientación epistemológica se mantuvo hegemónica hasta el final de los años 80, periodo durante el cual la apertura democrática se tornó viable.

A partir de los años 80, un intenso proceso de redemocratización se extendió por casi toda la América Latina. A pesar de las estrategias de coerción implementadas por los gobiernos militares, las voces académicas no se silenciaron. Como tampoco se silenciaron las voces pertenecientes a otras esferas de la producción cultural.

En varias ciudades del continente, la población salía a las calles con el fin de reivindicar la apertura política y las elecciones directas para la presidencia de la República. En Argentina, las Madres de la Plaza de Mayo reclamaban el regreso de sus hijos y sus hijas desaparecidos. La acción de nuevos movimientos sociales gana fuerza y visibilidad, destacándose los movimientos ecológicos, feministas y de construcción de identidades étnicas y raciales. Los estudios sociales críticos dialogan con este fervor cultural y político, re-direccionando el foco de los análisis hacia los movimientos populares y hacia los mecanismos de resistencia que las culturas locales producen en la re-articulación de las estructuras de dominación. Con referencia a este periodo, Lopes (1993) explica que a principios de los años 80, cuando se presenta la emergencia de nuevos enfoques teórico-metodológicos en América Latina, se evidencia la presencia de un fuerte movimiento teórico-crítico que trataba de realizar una reflexión alternativa. Fue dentro de la temática de las culturas populares que una teoría social y cultural compleja comenzó a desarrollarse.

Según Mattelart (1995) si los años de la década de los 70 estuvieron marcados por el desarrollo de estudios críticos que hacían énfasis en los procesos de desterritorialización (con énfasis en las estrategias de los macro-sujetos, es decir, estados-nacionales, organismos internacionales y corporaciones multinacionales), los años 80, de otra parte, hacen énfasis en los procesos de territorialización. Esto es, el énfasis recae sobre los procesos de negociación, las resistencias y las mediaciones entre factores externos y las realidades particulares. Al discutir la producción de teoría crítica a nivel internacional, los autores identifican el desplazamiento en América Latina:

Ellos explican:

“El hecho que la concepción esencialista a partir del universal y del logos internacional haya sido cuestionada atrajo otros actores para la producción de conceptos y teorías. Testimonios de ello son los estudios antropológicos sobre las culturas transnacionales y sobre las identidades confrontadas con los flujos de la modernidad global, que tanto en Asia como en América Latina, se cuestionan sobre los procesos complejos de apropiación y de re-apropiación, de resistencia y de mimetismo. Los nuevos conceptos expresan ese deseo por un mejor enfoque de esas articulaciones finas: criollización, mestizaje, hibridación o modernidad alternativa [Martín-Barbero, 1987; Ortiz, 1988; García-Canclini, 1990; Appadurai, 1990]. El mismo deseo inspira las investigaciones sobre la genealogía de los géneros de las industrias audiovisuales locales, que promueven en territorios específicos la adhesión del gran público” (Mattelart, 1995, p. 143).

En el ámbito de la teoría social contemporánea presenciamos la emergencia de nuevos estudios los cuales se caracterizaron por las estrategias cualitativas y etnográficas y cuyo objetivo principal es comprender los modos como los sujetos sociales narran y traducen sus contextos particulares de experiencias. Se caracterizan también como un movimiento intelectual, especialmente teórico-metodológico el cual alcanzó su efectividad en diferentes países latinoamericanos.

La edición de esta revista siempre es oportuna y constituye un espacio de resistencia en el cual los sujetos silenciados en los modos hegemónicos narran su historicidad social.

Esta edición

El conjunto de textos presentados en esta edición constituye una polifonía, en su mejor sentido. Son 29 artículos de autores de diversos países latinoamericanos quienes describen sus contextos particulares y, en gran medida, se comprometen con metodologías que problematizan el hacer instrumental en la producción de conocimiento.

La primera parte reúne textos teóricos y meta-teóricos que recurren al referente dialógico para criticar “los diferentes métodos de investigación y las limitaciones generadas por una visión reduccionista”; también presentan reflexiones sobre el cuidado, la protección, y la orientación del desarrollo de los niños y las niñas.

La segunda parte dedicada a estudios e investigaciones reúne artículos que tratan sobre temas referentes a las prácticas sociales y culturales relacionadas con los niños, niñas y jóvenes, en situaciones particulares, en diversos lugares del continente. Una discusión centrada en las dimensiones estructurales de la sociedad, comprende estudios relativos a las obligaciones del Estado, la formulación de nuevas políticas públicas, el fortalecimiento del espacio escolar con la promoción de la educación integral en el marco de la lucha por los derechos de los niños, de las niñas, de los y de las adolescentes.

Se consideran también dimensiones del orden de la cotidianidad, del mundo vivido, de las identidades y de las subjetividades. El énfasis principal es la lucha por el “desarrollo pleno del niño, en toda su capacidad y de manera equilibrada”. Sin embargo la riqueza del conjunto se halla exactamente en la diversidad de contextos una vez que las investigaciones cualitativas fueron realizadas en escenarios diferentes de América Latina. Desde esta óptica se considera la realidad como un prisma, como un fractal multifacético para observar la exclusión, la pobreza, la opresión, las desigualdades diversas, pluralistas y a la vez tan “iguales” en términos de sentido y significado social, por diferentes que sean los contextos. Y por diversos que sean los sentidos sociales de la explotación de la mano de obra infantil, del abuso sexual, del hambre, del dolor, de la polución, del preconceito y de la exclusión, se hallan muy próximos entre sí.

América Latina es un territorio de hibridaciones de lo arcaico y de lo ultramoderno. De las grandes metrópolis y de las parcelas de los campesinos y de las poblaciones indígenas. Del rico artesanado y de la alta tecnología. ¿Cómo captar los desplazamientos “promovidos por la tecnología en los modos de subjetivación: aprendizaje, concentración, tiempo/espacio y esfuerzo/placer”? ¿Cómo avanzar en términos de relaciones éticas en el quehacer científico?

Además de todas estas reflexiones dirigidas al cuestionamiento de las estructuras y de las lecturas de contextos particulares experienciales, esta edición ofrece un conjunto de artículos que discuten la producción cultural. Incluyendo las reflexiones sobre acompañamiento pedagógico al deporte, esta edición presenta estudios sobre las representaciones sociales y sobre los códigos hegemónicos en el campo de la fotografía, sobre los usos sociales de los lenguajes de señas con personas no oyentes, sobre el desarrollo de la educación musical, sobre los hábitos alimenticios; como también una reflexión sobre la comprensión del concepto del tiempo por parte de los niños y las niñas.

La reunión de estos artículos fuera de constituir un aporte para nuestras investigaciones, es también una invitación para dedicarnos a nuevas prácticas en el campo de la educación, en sus diferentes contextos. Y sobre todo en prácticas con carácter democrático y participativo que incluyen la participación social de los niños y de los jóvenes como una señal de cambio para la construcción de una educación para el futuro.

En este número, los índices por autores y temático de la Tercera Sección están actualizados hasta el Volumen 9 N° 1 de enero-junio de 2011. También podemos leer en esta sección el Boletín N° 69 de la Década por una Educación para la Sostenibilidad, con interesantes temas sobre el medio ambiente; luego se informa del V Simposio Internacional sobre la Juventud en Brasil que se llevará a cabo en Recife, en la Universidad Federal de Pernambuco del 4 al 6 de septiembre de 2012. Igualmente anunciamos que en Lomas de Zamora, Argentina, se realizará el IV Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre Desarrollo Humano y el Enfoque de Capacidades Humanas en el mes de mayo del año 2012.

En la Cuarta Sección continuamos publicando entrevistas a personas destacadas del mundo, en este caso Valeria Llobet responde a un cuestionario sobre el tema de la primera infancia. Finalmente dos ensayos se insertan en esta Cuarta Sección y reflejan puntos de vista ideológicos, políticos e históricos sobre temas importantes que afectan sensiblemente a América Latina y el Caribe. En primer lugar Áurea Verónica Rodríguez Rodríguez y Yurama Cardet Chaveco, desde Cuba, desarrollan un análisis crítico en torno a la pregunta: ¿Hay neoliberalismo no capitalista?; mientras que el profesor chileno José Alberto de la Fuente Arancibia retoma una figura central del socialismo contemporáneo en “Salvador Allende, por la democracia y el socialismo”.

Finalizamos nuestros informes para este semestre con la presentación de la revista a la re-indexación por parte de Publindex de Colciencias, Colombia, y que aspiramos dé como resultado el ingreso a la Categoría A2.

Lista de referencias

- García-Canclini, N. (1998). *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp.
Lopes, M. I. V. (1993). Estratégias metodológicas da pesquisa de Recepção. *Revista Brasileira de Comunicação*, 2(XVI), pp. 78-86.
Mattelart, A. (1995). *História das Teorias da Comunicação*. Lisboa: Campo das Letras.

La editora invitada,

Isabel Orofino

ESPM (Escola Superior de Propaganda e Marketing)

São Paulo

Brasil

El director-editor

Héctor Fabio Ospina

Editorial

Apresentação do Volume 9 N° 2 de julho-dezembro de 2011, número monográfico em pesquisas em infância e práticas de criação na América Latina.

Este conjunto de textos acadêmicos inéditos que esta nova edição da Revista Latino-Americana em Ciências Sociais, Infância e Juventude, a linha de pesquisa em políticas públicas e programas em infância e juventude, a linha de pesquisa em criação, família e desenvolvimento do Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude, e o Grupo de Trabalho em Infância: Ciranda Latino-Americana, estão nos oferecendo é oportuno para exercitarmos o nosso “lugar de fala”. Afinal, uma revista, seja ela na forma impressa ou digital, é sempre um canal de expressão e por tanto expande e amplifica as vozes que lutam e se articulam na polifonia da vida social. E nós, da América Latina, precisamos muito de espaços como este para dar visibilidade ao pensamento que se gesta em nosso continente. Trata-se de uma condição fundamental na construção de um pensamento alternativo à “visão universalista” promovida pela ciência moderna e que conflita com uma nova compreensão que seja pautada pela diversidade e complexidade. Não se trata de defender a perda de referências já construídas ou de textos clássicos, mas sim de valorizar um novo lugar de fala. E o lugar de fala dos autores que aí se expressam é um signo importante para compreendermos o lugar que ocupamos no debate internacional das ciências sociais e humanas.

Outra questão que nos parece fundamental é o tema, ou seja: o recorte da reflexão que se dedica a olhar, problematizar, criticar e lutar pelos direitos das crianças e dos jovens. O debate sobre a situação social de crianças e jovens em todo o mundo precisa do nosso investimento criativo. Pois, se é que somos herdeiros de um “modelo universalista” que foi promovido pela ciência moderna, é certo afirmar que o fazer científico hegemônico foi estruturado em boa medida pela visão positivista dominante, o funcionalismo teórico-metodológico e um lugar privilegiado do “cientista” de nomear o “outro”. Assim que definir como tema a presença social das crianças e dos jovens significa atar o laço com aqueles outros colegas das ciências sociais e humanas que desejam construir um novo fazer científico que seja dialógico. Mais do que nunca precisamos de um novo fazer científico no âmbito das ciências sociais e humanas que dê a oportunidade aos jovens e às crianças de que se expressem, que sejam ouvidos e mais radicalmente, que a humanidade se volte a eles como condição mesma para pensarmos o futuro e “um outro mundo possível”.

Teoria, identidade e luta

É difícil definir alguma *identidade* latino-americana. O fato de, por exemplo, o Brasil não ter sido colonizado pelos espanhóis e não compartilhar do mesmo idioma que a maioria dos outros países da América Latina já é um dado básico que não nos permitiria qualquer tentativa de totalização em torno do conceito de identidade. Nosso continente é palco também de tamanha diversidade étnica em termos de diferentes grupos indígenas e pretos que coexistem com todos os diferentes grupos de imigrantes europeus chegados no século XIX que, como destaca García-Canclini (1998), somos um espaço social em que se gesta uma *cultura híbrida*. Esta tradução, da realidade cultural em hibridez, parece oferecer um excelente conceito para se pensar qualquer identidade para a América Latina. Se é que existe alguma, ela precisa ser pensada em termos de diferenças, desigualdades descontinuidades e intertransculturalidades.

Mas, por outro lado, os povos latino-americanos compartilham alguma identidade se pensarmos nos processos de *luta social* que marcam suas trajetórias socioculturais. Lutas que foram, em vários sentidos (ainda que muito diferentes em seus contextos reais de ocorrência) vividas como consequência dos processos de colonização desde o século XVI. Também, no passado recente (especialmente a partir década de 60 do século passado) com as tentativas de construção de democracias socialistas que foram duramente massacradas pela Guerra Fria através da imposição das ditaduras militares apoiadas pelos Estados Unidos com o uso do autoritarismo e da violência. Na esteira desta trajetória destacam-se também os modos de respostas populares e movimentos sociais que caracterizam ações de resistência aos múltiplos processos de exclusão social desencadeados pelo modelo neoliberal de gestão da economia em todo o nosso continente, sobretudo em meados dos anos 80 do século passado.

Uma das grandes contribuições que esta Revista Latino-Americana em ciências Sociais, Infância e Juventude é a contribuição que traz ao articular um pensamento emergente que é ele próprio um signo da mudança que vivemos em nosso continente.

Afinal a produção intelectual criativa na America Latina tem sido foco de resistência merecedor de atenção, pois se estende desde outros momentos anteriores seja na teoria social ou nas produções culturais e artísticas.

Para tanto talvez seja oportuno recuperar brevemente esta trajetória para que possamos localizar melhor o momento presente da nossa produção intelectual e acadêmica.

Como estabelecer possíveis conexões entre alguns eventos políticos mais recentes (como as experiências políticas das ditaduras militares e aos modos de repressão subsequentes às suas implantações) e a produção de teoria social? Em especial as teorias críticas que foram desenvolvidas nestes países, sobretudo na Colômbia, Argentina, Chile e Brasil? Um breve olhar para a história política em nosso cenário social pode ser interessante neste momento, afinal nunca é inoportuno narrar a luta social em busca da democracia.

A teoria crítica sob o vento forte de ditaduras

A violenta atmosfera que cobriu a grande maioria dos países latino-americanos no início dos anos 60 e mais intensamente nos anos 70, forçou ao silêncio grande parte da produção cultural e acadêmica que vinha florescendo naquele período. No Brasil, por exemplo, a cena político-intelectual se caracterizava pela efervescência de movimentos e formações em diferentes campos da produção cultural que podem ser facilmente identificados ao lembrarmos do trabalho teórico de Paulo Freire com a *Pedagogia do Oprimido*; das tendências progressistas da Igreja através da *Teologia da Libertação*, da reflexão sociológica com as *Teorias da Dependência*, da música com a *Tropicália* e a *Bossa Nova* e ainda o *Teatro do Oprimido* e o *Cinema Novo*, etc., etc. Não apenas em Brasil, mas em vários locais do continente, uma verdadeira antropofagia intelectual explodia em cores, ritmos e tons deixando marcas da imaginação criativa latino-americana nos registros históricos. A literatura latinoamericana (sobretudo no trabalho de Jorge Luis Borges e Gabriel García Márquez) desafia a razão moderna, a chamada racionalidade tecno-instrumental, com alegorias de realismo mágico que subvertem os modos dominantes do pensamento hegemônico.

Porém a história traria o golpe. No Brasil a implantação do regime autoritário ocorre em 31 de março de 1964 o que vai se estender a vários países da América Latina nos anos subsequentes, de modo que: “em 1976, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai e toda a América Central (com exceção da Costa Rica) estavam sob ditaduras” (Fox, 1997, p. 186) trouxe perseguição, prisão e exílio de intelectuais críticos e a consequente tentativa de silenciar suas produções.

Cabe destacar aqui que as perspectivas funcionalistas tornaram-se dominantes na pesquisa de social sobretudo com influência da sociologia estadunidense (Talcott Parsons e Robert Merton). Esta orientação

epistemológica se manteve hegemônica até o final dos anos 80, período em que a abertura democrática tornou-se viável.

A partir dos anos 80 um intenso processo de redemocratização se estende por quase toda a América Latina. Apesar de todas as estratégias de coerção realizadas pelos governos militares as vozes dissidentes na academia não silenciaram. Assim como não silenciaram nas outras esferas da produção cultural.

Em várias cidades do continente a população veio às ruas reivindicar abertura política e eleições diretas para a Presidência da República. Na Argentina, as Mães da Praça de Maio pedem o retorno de seus filhos e filhas desaparecidos. A ação de novos movimentos sociais ganha força e visibilidade, sobretudo o movimento ecológico, feminista e de construção de identidades étnicas e raciais. Os estudos sociais críticos dialogam com esta efervescência sociocultural e política redirecionando o foco das análises para os movimentos populares e para os mecanismos de resistência que as culturas locais produzem na rearticulação das estruturas de dominação. Sobre este período Lopes (1993) explica que no início dos anos 80 que se dá a emergência de novas abordagens teórico-metodológicas na América Latina, no âmbito de um forte movimento teórico-crítico que procurava fazer uma reflexão alternativa. É sobretudo dentro da temática das culturas populares que uma teoria social e cultural complexa e multifacetada começou a se desenvolver.

Segundo Mattelart (1995) se os anos 70 foram marcados pelo desenvolvimento de estudos críticos que enfatizavam processos de desterritorialização (com ênfase para as estratégias dos macro-sujeitos, isto é, estados-nacionais, organismos internacionais e corporações multinacionais), os anos 80 em contrapartida, passam a enfatizar os processos de territorialização. Isto é, a ênfase recai sobre processos de negociações, resistências e mediações entre fatores externos e realidades particulares. Ao discutir a produção de teoria crítica em nível internacional, os autores identificam na América Latina o deslocamento. Eles explicam:

“O fato de a concepção essencialista do universal e do logos ocidental ter sido posta em questão atrai outros atores para a produção de conceitos e teorias. São disso testemunho os estudos antropológicos sobre as culturas transnacionais e sobre as identidades confrontadas com os fluxos da modernidade global, que tanto na Ásia como na América Latina, se questionam sobre os processos complexos de apropriação e reapropriação, de resistência e de mimetismo. Novos conceitos exprimem esse desejo de uma melhor abordagem dessas articulações finas: crioulização, mestiçagem, hibridação ou modernidade alternativa [Martín-Barbero, 1987; Ortiz, 1988; García-Canclini, 1990; Appadurai, 1990]. O mesmo desejo inspira as investigações sobre a genealogia dos gêneros das indústrias audiovisuais locais, que suscitam em territórios específicos a adesão do grande público” (Mattelart, 1995, p. 143).

No âmbito da teoria social contemporânea assistimos à emergência de novos estudos que se caracterizaram pelas estratégias de metodologia qualitativa e etnográfica e cujo foco é compreender os modos como os sujeitos sociais narram e traduzem seus contextos particulares de experiências. Caracterizaram-se também como um movimento intelectual, notadamente teórico-metodológico que se efetivou em diferentes países latino-americanos.

Deste modo, a edição desta revista é sempre oportuna pois se caracteriza como um espaço de resistência em que os sujeitos silenciados dos modos hegemônicos de narrar a historicidade social.

Esta edição

O conjunto de textos apresentados por esta edição se constitui como polifonia, no seu melhor sentido. São 29 artigos de autores de diversos países latinoamericanos que falam de seus contextos particulares e em grande medida comprometidos com metodologias que problematizam o fazer instrumental na produção do conhecimento.

A primeira parte reúne textos teóricos e metateóricos que recorrem ao referencial dialógico e assim criticam “diferentes métodos de pesquisa e as limitações de uma visão reducionista” e trazem reflexões sobre o cuidado, a proteção e a orientação do desenvolvimento das crianças

A segunda parte dedicada a estudos e investigações o conjunto reúne artigos que tratam de assuntos variados sobre as práticas sociais e culturais relacionadas com as crianças e jovens, em situações particulares, em diversas localidades do continente. Desde uma discussão mais centrada nas dimensões estruturais da sociedade, que passam por estudos relativos às obrigações do Estado, a formulação de novas políticas públicas, ao fortalecimento do espaço escolar com a promoção da educação integral, na luta pelos direitos das crianças e adolescentes.

Até dimensões da ordem da cotidianidade, do mundo vivido, das identidades e das subjetividades. Aqui o foco incide na luta pelo “desenvolvimento pleno da criança, em toda a sua capacidade e de maneira equilibrada”. Porém a riqueza do conjunto está justamente na diversidade de contextos uma vez que as pesquisas qualitativas foram realizadas nos mais diferentes cenários da América Latina. É como se tomássemos a realidade como um prisma, um fractal multifacetado para enxergar a exclusão, a pobreza, a opressão, as desigualdades tão diversas e plurais e tão “iguais” em termos de sentido e significado social, por mais diferentes que sejam estes contextos. E que por mais diversos que sejam, os sentidos sociais da exploração da mão de obra infantil; do abuso sexual, da fome, da doença, da poluição, do preconceito e da exclusão são tão próximos.

Nossa América Latina das hibridações do arcaico e do ultramoderno. Das grandes metrópoles e dos recantos de camponeses e populações indígenas. Do rico artesanato e da alta tecnologia. Como captar os deslocamentos “promovidos pela tecnologia nos modos de subjetivação: aprendizagem, concentração, tempo/espaço e esforço/prazer”? Como avançar em termos de relações éticas no fazer científico?

Além de todas estas reflexões voltadas ao questionamento das estruturas e das leituras de contextos particulares de experiência; esta edição oferece também um conjunto de artigos que discutem a produção cultural. Desde reflexões sobre apoio educacional para o esporte, há estudos sobre representações sociais e códigos hegemônicos na fotografia; sobre usos sociais das linguagens de sinais com não-ouvintes; o desenvolvimento da educação musical; dos hábitos alimentares; como uma reflexão sobre a compreensão do conceito de tempo pelos meninos e meninas.

A reunião de todos estes artigos por tanto é mais do que um aporte para nossas pesquisas, é também um convite para investirmos em novas práticas de educação, em seus vários contextos. E acima de tudo práticas que sejam democráticas e participativas e que incluam a participação social das crianças e dos jovens como um signo de mudança para a construção de uma educação do futuro.

Neste número, os índices por autores e temático da Terceira Seção estão atualizados até o Volume 9 N° 1 de Janeiro-Junho de 2011. Também podemos ler nesta seção o Boletim N° 69 da Década por uma Educação para a Sustentabilidade, com interessantes temas sobre o meio ambiente; depois informa-se sobre o V Simpósio Internacional sobre a Juventude no Brasil que se realizara em Recife, na Universidade Federal de Pernambuco do dia 4 ao dia 6 de setembro do ano 2012. Igualmente anunciamos que em Lomas de Zamora, Argentina, se realizará o IV Congresso Latino-Americano e do Caribe sobre Desenvolvimento Humano e a Abordagem de Capacidades Humanas no mês de maio do ano 2012.

Na quarta seção continuamos publicando entrevistas à pessoas destacadas do mundo, neste caso Valeria Llobet responde um questionário sobre o tema da primeira infância. Finalmente dois ensaios inserem-se nesta Quarta Seção e refletem pontos de vista ideológicos, políticos e históricos sobre temas importantes que afetam sensivelmente a América Latina e o Caribe. Em primeiro lugar Áurea Verónica Rodríguez Rodríguez e Yurama Cardet Chaveco, desde a Cuba, realizam uma análise crítica em torno à pergunta: Há neoliberalismo no capitalismo?; enquanto que o Professor chileno José Alberto de la Fuente Arancibia retoma uma figura central do socialismo contemporâneo em “Salvador Allende, pela democracia e o socialismo”.

Nós finalizamos nossos relatórios para este semestre com a apresentação da revista para a reindexação por parte de Publindex de Colciencias, Colômbia, e que aspiramos dê como resultado o ingresso dela na Categoria A2.

Lista de referências

- García-Canclini, N. (1998). *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp.
Lopes, M. I. V. (1993). Estratégias metodológicas da pesquisa de Recepção. *Revista Brasileira de Comunicação*, 2(XVI), pp. 78-86.
Mattelart, A. (1995). *História das Teorias da Comunicação*. Lisboa: Campo das Letras.

A editora convidada,

Isabel Orofino

ESPM (Escola Superior de Propaganda e Marketing)

São Paulo

Brasil

O diretor-editor,

Héctor Fabio Ospina

Editorial

Presentation of Volume 9 Number 2 of July-December 2011, a monographic issue on research studies on childhood and rearing practices in Latin America.

This set of unpublished academic texts that this new edition of the Latin American Review on Social Sciences, Childhood and Youth, the research line on public policies and on childhood and youth programs, the research line on preeding, family and development of the Doctoral Program on Social Sciences: Childhood and Youth and the Work Group on Childhood: Ciranda latinoamericana (Latin American Ciranda) are offering becomes an opportunity to exercise ourselves in our “Expression place”.

As a matter of fact, a journal, be it printed or digital, is always an expression channel and, thus, it expands and amplifies the voices that struggle and articulate in the social life polyphony. And we, Latin Americans, are in big need of spaces like this to visualize the thought being conceived in our continent. It is a fundamental condition for the construction of an alternative thought to the “universalistic view” promoted by modern science, and which conflicts with a new comprehension determined either by diversity or by complexity. The purpose is not to defend the loss of already-built references or of classical texts, but to appreciate a new place of expression. And the place of expression of the authors here stated is an important sign that leads us to understand the significant place that we have in the frame of the international debate of social and human sciences.

Another aspect we consider crucial is the topic, that is: the reduction of reflection dedicated to look at, problematize, criticize and strive for the children and youths’ rights. The debate on the children and youths’ social situation all over the world requires our creative contribution. Accordingly, if we are heirs of a “universalist model” which, at the same time, was promoted by modern science, it turns out to be a reality to affirm that the hegemonic scientific work was structured largely by the dominant positivist vision, the theoretical methodological functionalism and by the “scientist’s” determined way to dominate the “other”. Therefore, to define the social presence of children and youth as the topic concerning the children and youths’ social presence means to make the link with other social and human sciences peers who want to build a new scientific work with dialogic characteristics. Today more than ever, we are in need of a new scientific work in the field of social and human sciences which will give both youths and children the opportunity to express themselves, to be heard more radically so that humanity turns to them as a condition to think about a future and “about another possible world”.

Theory, identity and struggle

It is difficult to define any Latin-American *identity*. The fact, for example, that Brazil was not colonized by Spaniards and that it does not share the same language with the majority of Latin-American countries is, by itself, a basic datum which would not allow us to make any attempt to define a totality around the concept of identity. Our continent is also a scenario endowed with a great ethnic diversity in terms of different indigenous groups and black that coexist with the different groups of European immigrants who arrived in it in the XIX century, a matter which according to García-Canclini (1998), we are a social ground where a *hybrid culture* is brewing. This translation, of cultural reality into hybridity appears to offer an excellent concept to think about any form of identity for Latin America. If there is any form, it must be thought in terms of differences, inequalities, discontinuities and intertransculturalities.

But, on the other hand, the Latin American peoples share some identity if we think about the *social struggle* processes that determine their socio-cultural trajectories. Those struggles were, in various

senses (although very different in their occurrence real contexts) undergone as the result of colonization processes from the XVI century. These struggles also took place in the recent past (especially from the decade of the 60s in the last century) and parallel with attempts to construct socialist democracies that were hardly massacred by the Cold War, though the imposition of military dictatorships supported by the United States, by the use of authoritarianism and violence. In the course of this trajectory, it is worth noting the responses to popular movements and then social actions that characterize the resistance actions to the multiple social exclusion processes triggered by the neoliberal model to manage the economy all over the continent, especially in the middle of the decade of the 80s in the last century.

One of the great contributions of this Latin American Review on Social Sciences, Childhood and Youth consists of articulating an emergent thought which, by itself, is a real sign of the change we are undergoing in our continent.

At the end, the creative intellectual production in Latin America has been a resistance focus which deserves attention as it results from past moments both belonging to the social theory or to cultural or artistic productions.

With this purpose, it may be timeful to briefly recover this trajectory so that we can localize more effectively the present moment in our intellectual and academic production.

How to establish possible connections between some of the most recent political events (such as the political experiences from military dictatorships and the repression situations following their implementation) and the production of social theory? Especially the critical theories that were developed in our countries, mainly in Colombia, Argentina, Chile and Brazil? A brief look at the political history in our social scenario may be of interest at this moment because it is never untimeful to narrate the social struggle in search of democracy.

The *critical theory* under the strong wind of dictatorships

The violent atmosphere that spread through most of Latin American countries at the beginning of the 1960s, and more intensely during the decade of the 70s, silenced a large part of the cultural and academic production that had been flourishing in that period. In Brazil, for example, the political-intellectual arena characterized itself by the effervescence of movements and the formations in various fields concerning cultural production which can be easily identified when we recall Paulo Freire's work with the *Pedagogy of the Oppressed*, the progressive tendencies of the Church with *Liberation Theology*; the sociological reflection with *Dependency Theory*, music with *Tropicália* and *Bossa Nova*, as well as theater with the *Theater of the Oppressed* and the *New Cinema*, etc., etc. Not only in Brazil, but also in various parts of the continent, a true intellectual cannibalism exploited the choruses, rhythms and tones, thus leaving the traces of Latin American creative imagination in the historical registers. The Latin American literature (mainly with Jorge Luis Borges and Gabriel García Márquez) challenges modern reason, the so-called techno-instrumental, with magic realism allegories that subvert the various dominants forms of hegemonic thought.

Nevertheless, history would do its job. In Brazil, the implementation of the authoritarian regime takes place on March 31, 1964, which will extend itself to various Latin American countries in the following years, so that: "in 1976, Argentina, Bolivia, Brazil, Chile, Ecuador, Paraguay, Peru, Uruguay and all Central America (except Costa Rica) were under "dictatorial regimes" (Fox, 1997, p. 186), which would result in prosecution, prison and exile of critical scholars with the following attempt to silence their productions.

It is worth noting here that the functionalist perspectives became dominant when researching on social aspects, specifically on the influence of American sociology (Talcott Parsons & Robert Merton). This epistemological orientation remained hegemonic until the end of the 80s, when the democratic aperture became viable.

From the decade of the 80s on, an intense re-democratization process spread in the majority of the Latin American territory. Despite all the coercion strategies implemented by military regimes, the academic voices did not silence. Similarly, the voices corresponding to other spheres of cultural production remained in vogue.

In different cities of the American continent, the people saw how to claim the political aperture and the direct Presidential elections. In Argentina, The Mothers of the May Square claim the return of their sons and daughters that had disappeared. The action of new social movements become stronger and gain visibility, especially the ecologic and feminist movements as well as the movement for the construction of ethnic and racial identities. The social critical studies dialogue with this cultural and political fervor, thus redirecting the focus of analysis towards popular movements and towards the resistance mechanisms that local cultures generate through the re-articulation of domination structures. With reference to this period, Lopes (1993) states that at the beginning of the 80s, when the emergence of new theoretical-methodological approaches take place in Latin America, the presence of a strong theoretical-critical movement that tried to make an alternative reflection was evident. It was mainly in the popular cultures frame that a complex social and cultural theory started to develop.

According to Matelart (1995), if the years of the decade of the 70s characterized by the development of critical studies with emphasis on the de-territorialization processes (with emphasis on the strategies that the macro-subjects, that is, the state-nations, international bodies and multinational corporations); the 80s, on the other hand, emphasize on the territorialization processes. That is, the emphasis falls on the negotiation processes, the resistances and the mediations between the external factors and particular realities. When discussing the production of the critical theory at international level, the authors identify the displacement that takes place in Latin America.

They state:

“The fact that the essentialist conception from the universal and from the international logos has been questioned attracted other authors with reference to the production of new concepts and theories. This is testified by the anthropological studies about the transnational cultures and the identities confronted with the flows of global modernity, that both in Asia and in Latin America, question the complex processes on appropriation and re-appropriation, of resistance and of mimesis. The new concepts express this desire for a better approach of those fine articulations: creolization, crossbreeding, hybridation or alternative modernity [Martin-Barbero, 1987; Ortiz, 1988; García-Canclini, 1990; Appadurai, 1990]. The same desire inspires the research studies on the genealogy of the genders of the local audiovisual industries that promote adhesion to the great public in specific territories” (Matelart, 1995, p. 143).

In the field of contemporary social theory we witness the emergence of new studies which characterized by ethnographic and qualitative methodology strategies whose main goal is to understand how the social subjects narrate and translate their particular experience contexts. They are also characterized as an intellectual movement, especially a theoretical methodological one which became the most effective in various Latin American countries.

Accordingly, the edition of this journal is always timeful and constitutes a resistance space where the silenced subjects from their hegemonic issues narrate their social historicity.

This edition

The set of texts presented in this edition is a polyphony, in its best sense. They are 29 articles written by authors from different Latin American countries, who describe their particular contexts and, broadly, who engage with methodologies that problematize the instrumental work concerning knowledge production.

The first part of this edition is a compilation of theoretical and meta-theoretical texts which refer to the dialogic referent to criticize the “various research methods and the constraints generated by a reductionist view” and, at the same time, they present some reflections about the care, protection and the orientation in the children’s development.

The second part, dedicated to studies and researches, compiles articles that deal with various topics concerning social and cultural practices related to children and youths, in particular situations and in

different places all around the continent. A more centered discussion on the structural dimensions of society involves studies referring to the State's duties, the formulation of new public policies and the strengthening of the school space through the promotion of integral education from the perspective of the struggle for the children and adolescents' rights.

Dimensions concerning everyday life, the already-lived experiences, identities and subjectivities are also considered. Here the main emphasis is on the struggle for "the whole development of children, in its full capacity and with its maximal balance". Nevertheless, the richness of this set of articles lies exactly in the diversity of contexts as the qualitative research studies were carried out in the most different Latin American scenarios. It is as if we consider reality as a prism, as a multifaceted fractal to observe exclusion, poverty, oppression, inequalities, which are so diverse and pluralistic and, at the same time, so "equal" in terms of social sense and meaning, no matter how different the contexts may be. And no matter how different the social senses of exploration of child's workforce, of sexual abuse, of famine, suffering, pollution, the pre-concept and exclusion may be, they are very near among themselves.

Our Latin America is a territory where hybridation of the archaic and the ultramodern take place. It is a place of huge metropolis and farmers and indigenous populations' corners. Of rich artisans and high technology. How to capture the displacements "promoted by technology by means of subjectivation: learning, concentration, time/space and effort/pleasure"? How to advance in terms of ethical relations in the scientific work?

Apart from all these reflections directed to the questioning of structures and readings of particular experiential contexts, this edition also offers a set of articles that deal with cultural production. From the reflections on educational support for sports, this edition delivers studies on social representations and on the hegemonic codes in the field of photography, on the social uses of the sign languages used to communicate with non-hearing people, on the development of musical education, on the dietary habits as well as on the reflection about the comprehension of the time concept by both boys and girls.

The gathering of these articles, besides being a contribution to our research studies, is also an invitation to devote ourselves to new practices in the field of education in its different contexts. And above all, in practices with demographic and participative character that include children and youths' social participation as a signal of change for the construction of a better education for the future.

In this issue, the author indices and themes of the Third Section are updated until Volume 9 N° 1 of January-June 2011. We can also read, in this Section, the Bulletin N° 29 on the Decade for Sustainability Education, with interesting topics about the environment; then there is some information about the V International Symposium on Youth in Brazil, to be held in Recife, at the Federal University of Pernambuco from September 4-6, 2012. At the same time, we are announcing the IV Latin American and Caribbean Congress on Human Development and Human Capabilities to be held in Lomas de Zamora, Argentina, in May 2012.

In the Fourth Section, we keep on publishing interviews with important personalities of the world. In this case, Valeria Llobet answers a questionnaire, on the topic concerning early childhood. Finally, two essays are included in this Fourth Section which reflect ideological, political and historical viewpoints on significant topics that sensibly affect Latin America and the Caribbean. First, Áurea Verónica Rodríguez and Yurama Cardet Chaveco, from Cuba, make a critical analysis on the question: ¿Is there non-capitalistic neoliberalism?, while Chilean Professor José Alberto de la Fuente Arancibia retakes an important figure of contemporary socialism in "Salvador Allende, for democracy and socialism".

We end our reports for this semester with the presentation of the journal for re-indexation by Publindex, of Colciencias, Colombia, which will let us position it at category A2.

References

- García-Canclini, N. (1998). *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp.
Lopes, M. I. V. (1993). Estratégias metodológicas da pesquisa de Recepção. *Revista Brasileira de Comunicação*, 2(XVI), pp. 78-86.
Mattelart, A. (1995). *História das Teorias da Comunicação*. Lisboa: Campo das Letras.

The Guest Editor,

Isabel Orofino

ESPM (Escola Superior de Propaganda e Marketing)
São Paulo
Brazil

The Director-Editor,

Héctor Fabio Ospina

Primera Sección:
Teoría y Metateoría

Referencia para citar este artículo: López, M. I. (2011). Tomasello y Stern. Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 509 - 521.

Tomasello y Stern: Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil*

MARTA ISABEL LÓPEZ**

Candidata a Doctora en el Instituto de Pedagogía Especial de la Facultad de Educación, Universidad Goethe, Frankfurt am Main, Alemania.

Artículo recibido mayo 6 de 2011; artículo aceptado agosto 2 de 2011 (Eds.)

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo ilustrar dos perspectivas actuales del desarrollo infantil incluyentes más que excluyentes -Michael Tomasello (cognitivo) y Daniel Stern (social-subjetivo)-, en cuanto a que integran a su explicación los descubrimientos de las capacidades tempranas del bebé -realizados a partir de 1970/80- y, sin renunciar al paradigma teórico particular del que provienen, reconocen junto a estas competencias tempranas el rol fundamental de los diversos factores intervinientes en el desarrollo -lo innato y lo ambiental (social y cultural)-, los diferentes métodos de investigación y las limitaciones de una mirada reduccionista. Además, postulan que se hace necesaria la conversación entre las diferentes perspectivas teóricas, para lograr una descripción del infante como una unidad.

Palabras clave: desarrollo infantil, desarrollo cognitivo, desarrollo social subjetivo, desarrollo emocional, contexto social, contexto cultural.

Tomasello e Stern: Duas perspectivas atuais inclusivas do desenvolvimento infantil

Resumo: O presente artigo tem como objetivo ilustrar duas perspectivas atuais do desenvolvimento da criança que são inclusivas mais que exclusivas, Michael Tomasello (cognitivo) e Daniel Stern (social-subjetivo), no sentido de que integram as descobertas das capacidades iniciais do bebê -realizadas a partir de 1970/80- até sua explicação, sem renunciar o particular paradigma teórico do qual vieram. Eles reconhecem essas capacidades iniciais e o papel fundamental dos diversos fatores envolvidos no desenvolvimento -o inato, o ambiental (social e cultural)-, diferentes métodos de pesquisa e as limitações de uma visão reducionista. Além disso, eles postulam que o diálogo entre as diferentes perspectivas teóricas é necessário para obter uma descrição da criança como um unidade.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento social-subjetivo, desenvolvimento emocional, contexto social, contexto cultural.

Tomasello and Stern: Two current inclusive perspectives of child development

Abstract: The objective of the present article is to illustrate two current perspectives of child development that are inclusive rather than exclusive -Michael Tomasello (cognitive) and Daniel Stern (social-subjective)-, in the sense that they integrate the discoveries of the early skills of the baby -carried out as of 1970-80- to their explanation, without giving up the particular theoretical paradigm they come from. They recognize these early skills and the fundamental role of the various

* Este artículo es una **revisión de tema** parcial de la investigación en curso denominada Experiencias Relacionales Tempranas y Aprendizaje, para optar al título de Doctora en el Instituto de Pedagogía Especial de la Facultad de Educación, Universidad Goethe, Frankfurt am Main, Alemania.

** Psicóloga, Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia). Correo electrónico: martaia570@gmail.com

factors involved in development -the innate, the environmental (social and cultural)-, different research methods and the limitations of a reductionist view. In addition they postulate that the dialog between the different theoretical perspectives is necessary to achieve a description of the infant as a unit.

Keywords: child development, cognitive development, social-subjective development, emotional development, social context, cultural context.

–1. Introducción. –2. Desarrollo Social Subjetivo. –3. Desarrollo Cognitivo. –4. Conclusiones. –Lista de referencias.

1. Introducción

El estudio de la infancia tiene sus raíces entre los siglos XIV y XVII cuando se supera la imagen del niño y la niña como un adulto en miniatura, a partir de la aparición de ideas con respecto a las prácticas de crianza, de educación y de socialización. De este modo se inicia un periodo en el que se empiezan a pensar asuntos en torno a la vida infantil, y entre el siglo XVIII y finales del XIX se llevan a cabo las primeras observaciones sistemáticas de infantes. A partir de ellas, y de los estudios de Charles Darwin sobre la evolución de las especies, se concluye que tanto la adaptación como la evolución son dos procesos inherentes a la vida humana. El infante es entonces, en este momento de la historia *“un organismo que se adapta y evoluciona”* (Escobar, 2003, p. 73). Sin embargo, es apenas a finales del siglo XIX y principios del XX que el estudio del desarrollo infantil, adquiere su estatus como campo independiente. Las primeras descripciones exhaustivas del desarrollo de la inteligencia, el aprendizaje, el lenguaje, se pueden ubicar en este periodo. En esta fase histórica predominan entonces estudios científicos sobre la niñez, lo que trae como consecuencia el planteamiento de nuevas preguntas acerca del desarrollo infantil en las diversas áreas de desempeño, y surgen así las primeras preguntas científicas en torno al tema -siendo una de las más antiguas y presente hasta hoy la referente al origen innato o aprendido del comportamiento humano-.

Los tres primeros cuatrienios del siglo XX representan una nueva era en el estudio del infante, caracterizada por el surgimiento de múltiples conceptos y teorías del desarrollo. Autores clásicos como Freud, Piaget, Skinner, Vygotsky, aportaron a la representación del infante característica de

ese periodo. La descripción y explicación del desarrollo infantil es más rica y refinada durante esta fase, pues existen muchos más paradigmas explicativos; sin embargo, la multiplicidad de teorías hace mucho más evidente las diferencias entre ellas, en ocasiones irreconciliables. Los factores intervinientes en el desarrollo, la manera en que ese desarrollo se lleva a cabo, y el método utilizado en la investigación de éste, son puntos álgidos en la discusión entre planteamientos explicativos en ese momento histórico.

En los años setenta-ochenta del siglo XX ocurre algo que lleva a un giro interesante en las explicaciones del desarrollo infantil. El descubrimiento de nuevas e insospechadas capacidades en el recién nacido (Escobar, 2003, Miller, 2003), es decir, los hallazgos en el área de la percepción (Salapatek, 1975, Streri & Spelke, 1988, Willkening, 2002), la memoria, la atención, la intersubjetividad (Miller, 2003, Götz, 2010), han llevado a la reformulación de teorías precedentes, y a un intento de integración de esos descubrimientos a las nuevas explicaciones del desarrollo en sus distintas áreas -cognitiva, emocional, moral, social- (Ordóñez, 2003).

Algunos investigadores y teóricos actuales han logrado integrar esos descubrimientos a su explicación del desarrollo infantil, independiente del paradigma teórico del que provengan, y han podido reconocer junto a estas competencias tempranas en relación a procesos básicos, el rol fundamental de lo social y de lo cultural en el desarrollo. Así mismo, subrayan la necesidad de diversos métodos de investigación, las limitaciones de una mirada reduccionista, y la revisión y reformulación de algunos planteamientos teóricos precedentes, con base en los resultados de las investigaciones. Esto es a lo que denomino en

el presente texto *perspectivas actuales del desarrollo infantil incluyentes más que excluyentes*, en el sentido de que en sus explicaciones del desarrollo infantil consideran la participación de los diversos factores intervinientes: individual, social y cultural.

Estas perspectivas las ilustro a través de la propuesta del desarrollo cognitivo de Michael Tomasello (2002) y del desarrollo social subjetivo realizada por Daniel Stern (1991, 1999). Tanto Tomasello como Stern se ubican claramente en un paradigma teórico específico y diferente el uno del otro, y por lo tanto sus propuestas están impregnadas de sus posturas epistemológicas particulares, pero han realizado valiosos esfuerzos por darle un lugar tanto a las competencias tempranas del bebé como a los vínculos afectivos tempranos -Stern- y al contexto social y cultural -Tomasello- dentro de sus explicaciones del desarrollo infantil; así como han realizado críticas y reformulaciones a algunas de las teorías que los preceden, aportando a la construcción de la imagen actual del infante humano.

2. Desarrollo Social Subjetivo del Infante

Daniel Stern (1991), reconocido investigador actual de bebés, que se ubica dentro de una tradición psicodinámica del desarrollo, parte de los datos provenientes de investigaciones contemporáneas con recién nacidos, de la utilización de nuevos métodos experimentales y de sus propias observaciones de bebés y cuidadores o cuidadoras, para realizar una “hipótesis de trabajo sobre la experiencia subjetiva que tiene el infante de su propia vida social” (p. 18).

El “sentido del sí mismo”, definido como un patrón constante de percatación de la experiencia que vive el niño o niña a cada instante y que “aparece sólo con las acciones o procesos mentales del niño” (Stern, 1991, p. 21), es el concepto central en la propuesta de este autor. Ese patrón constante de percatación, es una forma de organización que en los primeros meses de vida es preverbal pero que más tarde, con la adquisición de diversas capacidades, se irá convirtiendo paulatinamente en verbal. Dos de las razones por las que este investigador y teórico le asigna al sentido del sí mismo un rol central en la comprensión de la vida social experimentada subjetivamente por el infante, son: primero, porque en formas preverbiales hay

sentidos del sí mismo que han sido descuidados por la investigación; segundo, porque el sentido del sí mismo es coherente con una impresión clínica acerca de los procesos del desarrollo (Stern, 1991), es decir, la emergencia y desarrollo de capacidades en relación con el ámbito perceptivo, mnémico, cognitivo, etc., coincide con la emergencia de un nuevo sentido en el niño o niña acerca de quién es, de quiénes son los otros y de la manera en que se puede relacionar con esos otros.

Este modelo del desarrollo social-subjetivo no es un modelo de fases que se superponen la una a la otra. La propuesta del autor es que el sentido del sí mismo se empieza a formar desde el momento del nacimiento; es un proceso continuo, pero que tiene fases “críticas”, en las que se constituye y consolida un nuevo sentido de “quién soy yo, quiénes son los otros”, y a partir de esto una nueva manera de relación con esos otros. Esto es a lo que se denomina un nuevo dominio de relacionamiento, y cuando se consolida un nuevo dominio se constituyen maneras particulares de experimentar la vida social y el sí mismo.

Existen cuatro fases críticas, en las que se consolida un nuevo sentido del sí mismo: los tres primeros meses de vida, en los que se forma el sentido de un sí mismo emergente, de los tres a los nueve meses -el sentido de un sí mismo nuclear-, de los siete a los dieciocho -el sentido de un sí mismo intersubjetivo-, y de los quince a los veinticuatro -el sentido de un sí mismo verbal.

Cada vez que se constituye un nuevo sentido del sí mismo -y por lo tanto un nuevo dominio de relacionamiento-, éste permanece activo de ese momento en adelante y se incorpora al siguiente. Al final coexisten cuatro dominios de relacionamiento, que continúan creciendo a lo largo de la vida (Stern, 1991, Dornes, 2009). A continuación describo cada uno de los sentidos del sí mismo y las características de las fases críticas de su constitución.

El sentido de un sí mismo emergente (0-3 meses): durante este primer periodo de la vida el infante establece las primeras conexiones entre las distintas experiencias que vive día a día. Stern (1991) plantea que el bebé experimenta tanto el proceso de la organización que emerge, como el resultado, y es ese primer nivel del proceso de organización lo que denomina “sentido de un sí mismo emergente”. La

percatación de la experiencia en este momento por parte del bebé no es reflexiva; aquí se habla del nivel de la experiencia directa, por eso no se habla aún de la existencia de un sí mismo consciente. La emergencia de una organización en este momento tan temprano de la vida se experimenta a través de las competencias perceptivas que posee el bebé, y del encuentro con los cuidadores y cuidadoras primarios.

Los estudios de correspondencias audio-visuales (Lewkowicz y Turkewitz, 1980, citado por Stern, 1991), de correspondencias entre una pauta auditiva temporal y una visual (Allen et al., 1977; Demany et. al, 1977, Wagner & Sakowitz, 1983, citados por Stern, 1991), de correspondencia entre los sonidos del habla presentados visual y auditivamente (Mac-Kain et al., 1983, Kuhl & Meltzoff, 1982, citados por Stern, 1991), y de la percepción del propio cuerpo, realizados por Meltzoff y Moore (1977, citados por Stern, 1991), muestran que los bebés poseen la capacidad de percibir amodalmente desde muy temprano. Lo importante de este tipo de percepción para el surgimiento del sentido de un sí mismo emergente es que, de acuerdo con esto, a esta edad ya se realizan ciertas integraciones. Bower (1974), Moore y Meltzoff (1978), y Meltzoff (1981) (citados por Stern, 1991), plantean que el niño o la niña desde los primeros días posee la capacidad para formar representaciones abstractas de las cualidades de la percepción y actúa basándose en ellas. Esto constituye uno de los elementos que permite una primera organización interna.

El otro factor que hace posible la constitución del sentido de un sí mismo emergente, surge en el encuentro del infante con los cuidadores y cuidadoras primarios. En cada experiencia vivida por el bebé están presentes un tipo de afectos, que Stern (1991) denomina *afectos de la vitalidad* y los define como cualidades de la experiencia que surgen del encuentro directo con las personas y que son mejor expresados por términos dinámicos como “agitación, desvanecimiento progresivo, fugaz, explosivo, crescendo, decrescendo, estallido, dilatado, etc.” (Stern, 1991, p. 75). No son las categorías discretas de afectos y representan un papel fundamental en el proceso de emergencia del sí mismo. Esos afectos de la vitalidad están compuestos por la activación y el tono hedónico de cada una de las múltiples experiencias que vive el

bebé en los encuentros interpersonales constantes. Cada niño o niña experimenta entonces niveles de activación y de “disfrute” particulares, que se repiten una y otra vez, ya que los cuidadores y cuidadoras son un número limitado de personas -es lo esperable-, y es allí donde va reconociendo maneras particulares de ser y de estar con un otro. En las maneras peculiares en que el recién nacido es cargado por su madre, en el tono particular que tiene la voz de su padre cuando le habla, por ejemplo, el bebé experimenta afectos de la vitalidad que, sumados a las competencias perceptivas, posibilitan la emergencia de un primer nivel de organización.

El sentido de un sí mismo emergente se refiere entonces a estas “experiencias subjetivas de diversas organizaciones en formación” (Stern, 1991, p. 83). Es fundamental dejar claro que no se habla aquí de un sí mismo consciente, se habla de un primer sentido de organización en formación, como bien lo explica Bleichmar (2009): “(...) las redes integradoras que se están formando no son todavía abarcadas por una perspectiva subjetiva organizadora única” (p. 214).

El sentido de un sí mismo nuclear (2-3 a 7-9 meses): hay cuatro experiencias que vive el bebé a los tres-cuatro meses que permiten la emergencia del sentido de un sí mismo nuclear, y que son denominadas las cuatro invariantes del sí mismo: “agencia”, “coherencia”, “afectividad” e “historia del sí-mismo”.

Para que emerja el sentido del sí mismo nuclear, son necesarias dos cosas: las oportunidades adecuadas de hallar las invariantes, y las capacidades para identificar esas invariantes¹ e integrarlas en una perspectiva subjetiva social.

Las oportunidades para hallar las invariantes se dan en las interacciones bebé-cuidadores y cuidadoras, y hay dos características de esas interacciones que permiten crear dichas oportunidades. La primera, son las conductas sociales exageradas y moderadamente estereotípicas de los cuidadores y cuidadoras frente a sus hijos e hijas: imitación del habla del bebé (Ferguson, 1964, Fernald, 1982, Stern, Spieker & MacKein, 1983, citados por Stern, 1991), los gestos y las conductas de mirada. La segunda, la constituyen

¹ Son experiencias que están presentes en todo acto del infante. Son las denominadas “Islas de Consistencia” (Stern, 1991, p. 96).

la importancia del orden y la repetición de las conductas, gestos y sonidos en la interacción con los bebés (Brazelton, 1974, Stern, 1974, 1975, Fogel, 1982, citados por Stern, 1991).

Para identificarse como “agencia” -agente de las acciones propias-, el niño o la niña cuenta con las capacidades de la volición -que aparece muy temprano en el periodo neonatal-, la retroalimentación propioceptiva que guía los actos del bebé desde muy temprano (Papouseks, 1975, citados por Stern, 1991), y la capacidad de percibir las consecuencias de sus acciones corporales (Watson, 1979, 1980, citado por Stern, 1991).

Las capacidades para identificar la “coherencia” -sentirse no fragmentado-, las constituyen fundamentalmente las capacidades perceptuales a través de las cuales puede identificar la unidad de lugar y la coherencia de movimiento (Gibson, 1969, citado por Stern, 1991), de estructura temporal (Condon & Ogston, 1966, Stern, 1977, Beebe & Gerstman, 1980, Condon & Sander, 1974, Spelke, 1976, 1979, Spelke, 1976, Lyon-Ruth, 1977, Lawson, 1980, Spelke & Cortelyou, 1981, Sullivan & Horowitz, 1983, citados por Stern, 1991), de estructura de la intensidad (Lewkowicz & Turkewitz, 1980, citados por Stern, 1991), y finalmente de la forma (Spieker, 1982, Fagan, 1976, 1977, citados por Stern, 1991).

Para experimentar la “afectividad” -experimentar cualidades internas pautadas de sentimiento- el infante tiene tantas experiencias a cada instante con muchos de los afectos, que llega a reconocer para cada emoción un conjunto de sucesos: “retroalimentación propioceptiva de particulares pautas motoras eferentes que desembocan en el rostro, la respiración y el aparato vocal; las sensaciones internamente pautadas de excitación o activación; y las cualidades del sentimiento específicas de cada emoción” (Stern, 1991, p. 116). Para Stern (1991) los afectos son una de las invariantes por excelencia del sí mismo. Basado en la teoría de Izard (1977, citado por Stern, 1991) y en las investigaciones de Ekman (1983, citado por Stern, 1991), reconoce el carácter de estabilidad relativa que los afectos tienen en el desarrollo.

Finalmente, para experimentar la “historia del sí mismo” -como ser que perdura en el tiempo- el bebé cuenta fundamentalmente con la memoria. Con base en los descubrimientos relacionados

con la memoria en los primeros días y meses de vida del infante (Olson & Strauss, 1984, Rovee, Collier et al., 1980, Rovee, Collier & Fagen, 1981, Rovee, Collier & Lipsitt, 1981, Fagan, 1973, De Casper & Fifer, 1980, Lipsitt, 1984, Emde, 1983, Nachman, 1982, Nachman & Stern, 1983, citados por Stern, 1991), Stern plantea que el infante tiene las aptitudes para mantener una historia puesta al día de sus sí mismos “motor”, “perceptual” y “afectivo”, es decir, de su propia agencia, coherencia y afectividad.

Estas cuatro invariantes de la experiencia del sí mismo se integran gracias a la memoria episódica (Tulving, 1972, citado por Stern, 1991), que utiliza las representaciones de interacción generalizadas RIG² como unidades mnémicas básicas. Y esta integración es lo que posibilita la percatación de la experiencia tanto del sí mismo como de los otros como una unidad, como un núcleo: el sentido de un sí mismo nuclear.

El sentido de un sí-mismo subjetivo (7-9 a 15-18 meses): el infante de esta edad se da cuenta de que existen otras mentes diferentes a la de él, es decir, se da cuenta de que es un ser que posee deseos, intenciones, afectos, pero el punto crucial es el percatación de que los otros también los poseen y de que pueden ser diferentes a los suyos (Dornes, 2009).

Hay tres estados mentales que tienen importancia para el mundo interpersonal y que aparecen aproximadamente a los nueve meses de edad: poder compartir la atención (Murphy & Messer, 1977, citados por Stern, 1991), las intenciones (Bates, 1979, citado por Stern, 1991), y los estados afectivos (McKain et al., 1985, citados por Stern, 1991). La emergencia de la subjetividad se da a partir de estos elementos.

Otro elemento fundamental en este proceso es el denominado “entonamiento afectivo”, definido como la capacidad de “compartir o alinear estados internos” (Stern, 1991, p. 180). Dicho entonamiento afectivo surge en el intercambio infante-cuidadores/cuidadoras, cuando estos

2 RIG, expresión utilizada por Stern (1991) para referirse a las representaciones de los primeros episodios de experiencia del infante, episodios que son experiencia interactiva porque interesa no sólo las acciones sino las sensaciones y el afecto. El término tiene como base las Estructuras de Acontecimientos Generalizados (EAG) planteadas por Nelson y Greundel (1981), como bloques constructivos básicos del desarrollo cognitivo y de la memoria autobiográfica.

últimos emiten conductas -sin percatación consciente, y constantemente- que expresan el carácter compartido de los sentimientos (afectos discretos y de la vitalidad) con su hijo o hija. Cuando los gestos del cuidador o cuidadora se corresponden con las expresiones del bebé, se puede decir que están compartiendo o alineando estados internos. Y esto es posible gracias a las propiedades amodales y las representaciones abstractas de las cualidades de la percepción señaladas por Bower (1974, citado por Stern, 1991): intensidad, pauta espacial, tiempo, movimiento y número.

El entonamiento afectivo -sobre todo de los afectos de la vitalidad- le permite al infante tener la experiencia de sentir que “están con él”, en el sentido de que siente que comparten a cada instante sus vivencias interiores. Esta experiencia de comunión interpersonal cumple un rol fundamental para que el niño o niña llegue a reconocer que los estados emocionales internos son, primero, una forma de la experiencia humana y, segundo, se pueden compartir con otros seres humanos. Esto es lo que marca el inicio de la intersubjetividad en el sentido psicológico (Dornes, 2009).

El sentido de un sí-mismo verbal (15-18 a 24 meses): tres hechos cambian el sentido del sí mismo en este momento de la vida del infante: la capacidad para convertir el sí mismo en objeto de reflexión, para participar en acciones simbólicas, y para comunicarse verbalmente.

La objetivación del sí mismo en el infante se prueba a través de tres sucesos: Primero, que el niño o niña pueda reconocer el rostro que ve en el espejo como suyo a los dieciocho meses de vida (Lewis & Brooks-Gun, 1979, Kagan, 1981, Kaye, 1982, citados por Stern, 1991); segundo, el uso del pronombre “yo”, “mi, mío”, y el nombre propio; tercero, el surgimiento de los primeros actos empáticos (Hoffman, 1977, 1978, Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1979, 1982, citados por Stern, 1991).

A partir de esa nueva capacidad para comprender el sí mismo como algo objetivo, y para coordinar diferentes esquemas mentales y de acción, se reconoce una nueva: la capacidad para participar en juegos simbólicos. El infante ya puede compartir con otros tanto el conocimiento que tiene del mundo, como la experiencia

interpersonal, y además puede “jugar” con ellos en la imaginación. En la interacción interpersonal están presentes ya no sólo el presente sino también el pasado y el futuro.

Finalmente, la adquisición del lenguaje y los acontecimientos interpersonales que participan en la adquisición de éste (Bloon, 1973, Brown, 1973, Dore, 1975, 1979, Greenfield & Smith, 1976, Bruner 1977, citados por Stern, 1991), son procesos que se llevan a cabo entre los quince y los veinticuatro meses de vida del niño o niña.

La adquisición de estas tres grandes capacidades -objetivación del sí mismo, juego simbólico, lenguaje verbal-, y las experiencias relacionales que las acompañan, le dan una nueva dimensión al sentido del sí mismo: ya el niño o niña puede verbalizar sus propias experiencias y comunicarlas a otros; esto es lo que se denomina el sentido de un sí mismo verbal (Dornes, 2009).

Una Perspectiva del Desarrollo Incluyente

Los aspectos fundamentales de la propuesta de Stern, que permiten dilucidar la conversación entre conceptos, métodos de investigación y perspectivas conceptuales del desarrollo infantil, y por lo tanto la convierten en una perspectiva del desarrollo infantil actual incluyente más que excluyente, son:

- El reconocimiento de la existencia de capacidades tempranas en relación con procesos básicos como sensación, percepción, atención, memoria, etc.: “El infante está dotado de capacidades observables que maduran. Cuando ya se puede contar con esas capacidades, ellas son organizadas y transformadas en saltos mentales cuánticos, en perspectivas subjetivas organizadoras del sentido del sí mismo y del otro” (Stern, 1991, p. 53).
- La combinación del método observacional y experimental con la inferencia subjetiva, lo que ha sido históricamente difícil. Por un lado, los investigadores e investigadoras del desarrollo infantil temprano trabajan fundamentalmente dentro de una mirada investigativa experimental y se concentran en los comportamientos observables y medibles. Por otro lado, los teóricos y teóricas psicodinámicos del desarrollo han

dado saltos muy importantes con relación a la inferencia clínica, pero a pesar de que existen estudios observacionales, muchas de sus teorías han sido basadas sobre material clínico reconstruido (Stern, 1991).

- Como consecuencia de lo anterior, el reconocimiento de la necesidad tanto del infante “observado” como del infante “clínico”. El primero es fundamentalmente el infante que resulta de la observación naturalista y experimental, y el segundo, el que surge tanto de las experiencias narradas por el paciente adulto o expresadas por el niño o niña a través del juego en las sesiones terapéuticas, como de la interpretación del terapeuta.
- La revisión de planteamientos teóricos del desarrollo precedentes, con base en los hallazgos de las investigaciones de las últimas tres-cuatro décadas y en sus propias observaciones. Stern (1991) cuestiona, por ejemplo, la existencia de un periodo de autismo normal de desarrollo, pues la imagen del bebé basada en las investigaciones contemporáneas muestran a un infante receptivo desde los primeros días de vida, que no es compatible con la descripción del bebé de la fase de autismo normal planteada por Mahler (1967, citada por Stern, 1991, Dornes, 2009).

3. Desarrollo Cognitivo del Infante

Como psicólogo y antropólogo dedicado a la investigación de la cognición, del aprendizaje y del lenguaje desde las perspectivas comparativa y cultural del desarrollo, Michael Tomasello reconoce los procesos sociales y culturales como una parte esencial del desarrollo ontogenético de las capacidades cognitivas humanas (Tomasello, página personal en la Web).

El conocimiento del mundo físico y social parte, según este autor, de las competencias cognitivas y sociales tempranas que posee el bebé de pocos días y meses de vida. Con relación a las primeras, reconoce la percepción amodal temprana (Spelke, 1985, citado por Houdé, 1997), la unidad y permanencia de objeto a los tres-cuatro meses de vida (Baillargeon et al., 1995, citado por Tomasello, 2002), la categorización de

algunos objetos, y el cálculo de algunas cantidades a partir del sistema perceptual antes del primer año de vida (Haith & Benson, 1997, citados por Tomasello, 2002), entre otras. Con respecto a las competencias sociales tempranas, que son la base del conocimiento social, considera tanto competencias que son comunes a los primates, por ejemplo, la preferencia hacia dibujos de rostros humanos (Fantz, 1963, citado por Tomasello, 2002), y la capacidad de acostumbrarse a la voz de la madre (De Casper & Fifer, 1980, citado por Tomasello, 2002), como aquellas que son únicas a los humanos: las protoconversaciones entre bebé y cuidador o cuidadora -caracterizadas por atención y expresión de sonidos mutuos, y movimiento de sus caras (Trevarthen et al., 1979, citado por Tomasello, 2002)-, y la imitación -sacar la lengua, abrir la boca y mover la cabeza a los pocos días de nacido (Meltzoff & Moore, 1977, 1989, citados por Tomasello, 2002).

El punto de encuentro entre cognición, procesos sociales y procesos culturales, está en el hecho que, dichas competencias tempranas sólo pueden tomar forma cuando el niño o niña se encuentra con ellas al interior de un contexto cultural y lingüístico. Tomasello (2007) le da un lugar central a los símbolos lingüísticos y al uso de éstos en las interacciones discursivas cotidianas en cada contexto cultural particular:

La naturaleza perspectivista de los símbolos lingüísticos, y el uso de estos símbolos en interacciones discursivas en las que se comparan y comparten explícitamente diferentes perspectivas, proporcionan la materia prima a partir de la cual los niños de todas las culturas construyen las representaciones cognitivas flexibles y multiperspectivistas -y tal vez incluso dialógicas- que otorgan a la cognición humana gran parte de su formidable poder (p. 203).

A continuación describo la manera en que las interacciones sociales y culturales se convierten en un componente esencial de la cognición física y social del infante humano.

Interacción social-cultural y desarrollo cognitivo

Hay tres tipos generales de influencia social y cultural presentes en el desarrollo cognitivo temprano:

- *La transmisión del conocimiento y enseñanza mediante la comunicación lingüística:* se trata del conocimiento que adquiere el niño o niña a través de las enseñanzas de las personas adultas por medio del lenguaje, las ilustraciones, la escritura y otros medios simbólicos (Tomasello, 2007). El modo en que se transmiten esos conocimientos es diferente en cada cultura. Una familia que vive en la ciudad, por ejemplo, y el padre y la madre han ido a la universidad, transmitirá conocimientos más a través de la palabra escrita y hablada; una familia que viva en una región rural, el padre y la madre no hayan ido a la escuela y se dediquen al cultivo de tierras, transmitirá conocimientos probablemente más a través de la imitación o la observación. De este modo, los adultos cercanos a los niños y niñas ofrecen explicaciones sobre diversos campos de conocimiento, y esas explicaciones siempre estarán impregnadas de la cultura particular en la cual se encuentran.

- *Categorización e Intercambio Comunicativo:* en las estructuras lingüísticas convencionales se hallan incorporadas categorías, relaciones y perspectivas conceptuales. Las categorías que el infante se encuentra en el lenguaje cotidiano comprenden objetos y las cualidades de esos objetos, y sucesos y relaciones. Tomasello (2002, 2007) se centra en los últimos y señala que las metáforas y las analogías son una manifestación de este tipo de categorías. Lakoff (1987), Johnson (1987) y Gibbs (1995) (citados por Tomasello, 2002), afirman que las metáforas son la forma más cotidiana del lenguaje natural, y Gentner y Medina (1997, citados por Tomasello, 2002) plantean que el lenguaje relacional promueve e incluso posibilita el pensamiento analógico y metafórico del infante.

Las metáforas están presentes entonces en las interacciones cotidianas del niño o niña. Los padres y madres utilizan metáforas todo el tiempo al dirigirse a sus hijos e hijas -“sácate esa idea de la cabeza”-, y el infante usa sus habilidades básicas de categorización, adopción de perspectivas y pensamiento relacional, para apropiarse de las formas

simbólicas relevantes. Con estos elementos, el niño y la niña pueden sacar provecho de las innumerables categorías y analogías que otros miembros de su especie han creado, e incluso crear otras nuevas. Tomasello dice claramente que no se trata de que el lenguaje cree “*ex nihilo*” la capacidad de clasificar, de adoptar perspectivas o de producir analogías o metáforas; estos procesos dependen de las competencias cognitivas básicas mencionadas más arriba. Lo que pasa es que con el paso del tiempo los seres humanos hemos creado una cantidad de perspectivas e interpretaciones categoriales -de objetos, acontecimientos y relaciones-, y esto es lo que está incorporado en los sistemas de comunicación simbólica particulares a un contexto social y cultural determinado.

- *Adquisición de Perspectivas Conceptuales y Diálogo Cotidiano:* la comprensión por parte del niño o niña, de que existen diferentes perspectivas de una misma situación, es una capacidad cognitiva fundamental. Esto es a lo que se denomina adquisición de diferentes perspectivas conceptuales, y lo que posibilita la consideración de diferencias y discrepancias en relación con una misma situación. Existen tres modos de diálogo que se dan en la vida cotidiana del niño o niña que aportan a la adquisición de esta capacidad (Tomasello, 2002):
 - a. *Desacuerdos:* cuando el infante escucha hablar a los adultos que lo rodean, escucha, entre muchas otras cosas, desacuerdos que se dan al interior de dichas conversaciones. El niño o niña que participa de esa experiencia, tiene ahí la posibilidad de escuchar y comprender que frente a un mismo tema, no siempre hay acuerdo sino que puede haber dos o más posiciones que no se encuentran entre sí.
 - b. *Explicaciones:* es natural que en las conversaciones cotidianas entre el infante y sus cuidadores o cuidadoras o los adultos cercanos, alguno de los dos participantes diga algo que el otro no logra comprender. Cuando el niño o niña pide una explicación o aclaración de lo expresado por la persona adulta, o al contrario, y ésta tiene que tratar de explicar lo dicho o de repetirlo, puede comprender en ese mismo acto que

no existe una sola manera de entender un concepto o suceso, sino que además de su propia manera de comprender algo, existen muchas más.

- c. *Interacciones Didácticas*: cuando el adulto que escucha la opinión de un infante corrige o cuestiona lo dicho por éste, también se está llevando a cabo un proceso de comprensión acerca de la existencia de la diferencia y la discrepancia en relación con una misma situación.

El uso de la comunicación lingüística en la interacción cotidiana que el niño o niña establece con los otros que le rodean -sobre todo personas adultas-, es entonces el medio a través del cual el contexto social y cultural se convierten en parte esencial del proceso de desarrollo cognitivo.

El autor diferencia entre dos tipos de conocimiento, el social y el cognitivo, y plantea que en la adquisición de ambos la comunicación lingüística -que transporta significados sociales y culturales- cumple un rol fundamental.

Conocimiento Social

Para hablar del conocimiento social, Tomasello (2002) parte del proceso de desarrollo de este tipo de conocimiento: durante el primer año de vida, los otros son para el infante “agentes animados” -característica que se comparte con los primates-; en el segundo y tercer año, los otros son agentes con “intenciones”; y en el cuarto, se alcanza la comprensión de los otros como “agentes con mente”.

Para el autor, el niño o niña puede llegar a comprender a los otros como personas con mente, no porque suceda algo extraño a los cuatro años de edad, sino porque desde muy temprano ha experimentado paulatinamente intercambios entre su propia mente y la de los otros, en la interacción cotidiana con quienes lo rodean. Los tres tipos de conversaciones señalados en el apartado anterior -desacuerdos, explicaciones e interacciones didácticas-, son modos a través de los cuales el infante experimenta dicho intercambio. Cuando se dan desacuerdos o malentendidos entre él y un otro que interactúa, por ejemplo, los hermanos o hermanas, la madre o el padre; cuando el otro expresa de manera equivocada lo que el niño o la niña dijo, y éste o ésta se da cuenta de eso, o cuando

el adulto pide explicación de lo dicho por el infante porque no lo comprendió, el niño o niña puede llegar a comprender que el otro es una persona con deseos, intenciones y pensamientos propios, que pueden ser semejantes a los suyos pero también muy diferentes. Esto significa comprender a los otros como agentes con mente.

Conocimiento Físico

Con respecto al conocimiento del mundo físico, se asumen las competencias cognitivas tempranas -comunes a los primates (Tomasello, 2007)- como la base a partir de la cual se inicia el proceso de desarrollo. A continuación describo, a manera de ejemplo, cómo la interacción social y cultural aporta a la adquisición de dos de las habilidades más importantes de este tipo de cognición, y que son exclusivamente humanas: la causalidad, y algunas formas del razonamiento cuantitativo.

La comprensión de la causalidad se da durante el segundo año de vida, a través de la propia observación y experimentación de los diferentes fenómenos. Tomasello (2002) señala que además de estos dos medios, hay una tercera vía: la explicación que los adultos dan al infante de sus propios actos. Es decir, a través de la comprensión de los acontecimientos sociopsicológicos externos, se llega también a la comprensión de la causalidad. Cuando el papá le dice a su hijo “tú quebraste el vaso”, por ejemplo, está contribuyendo a la comprensión de la causalidad por parte del infante, pues en esa simple frase está mostrando una causa de un hecho ocurrido.

Una gran parte de la comprensión temprana de la causalidad se lleva a cabo por medio de los desacuerdos, las explicaciones y las interacciones didácticas dadas en la interacción continua infante-adultos, ya que allí el niño y la niña escucha descripciones de acontecimientos específicos en términos causales, que no hubiese construido por sí mismo. Y si se parte de que cada cultura tiene maneras específicas para explicar las causas de algunos fenómenos, se puede comprender cómo los significados culturales se transmiten e integran en el discurso particular del niño o de la niña.

Esto no significa que el infante no puede aprender por sí solo a reconocer algunas secuencias causales; tampoco se niega que “en cierto sentido

el pensamiento causal precede al lenguaje, tanto filogenética como ontogenéticamente” (Tomasello, 2007, p. 229), pero se quiere hacer énfasis en el gran aporte que hacen los intercambios cotidianos adultos-infante en la comprensión de las relaciones causales en un contexto cultural específico.

Con respecto a la adquisición de la cantidad, los infantes desarrollan más o menos competencias durante los tres primeros años de vida, pero sólo hasta los cuatro o cinco pueden realizar operaciones matemáticas. Este hecho se relaciona también con la interacción social de la siguiente manera: primero, la comprensión de los conceptos de conservación -entre ellos el número- depende en una buena parte de la coordinación de perspectivas; segundo, los números se basan en los conceptos de clasificación (cardinación) y en conceptos relacionales (seriación), y éstos son los mismos conceptos fundamentales que estructuran gran parte del lenguaje. El niño o niña necesita, por lo tanto, ejercitar mucho las competencias de la clasificación y el pensamiento relacional, para poder ser capaz de realizar las primeras operaciones matemáticas. Como lo describí más arriba -Categorización e Intercambio Comunicativo-, la clasificación y el pensamiento relacional se desarrollan en gran parte en la interacción cotidiana infante-adulto, y el discurso que allí se da.

Tomasello (2007) hace énfasis en que, ni la comprensión de la causalidad ni el entendimiento de la cantidad, se originan en la vida social o en la cultura; ellas se basan en las competencias cognitivas primarias, pero sólo pueden tomar forma cuando el infante se encuentra con ellas al interior de un contexto cultural y lingüístico.

Una Perspectiva del Desarrollo Incluyente

La propuesta de Tomasello (2002) se puede pensar entonces como representativa de una postura incluyente más que excluyente del desarrollo infantil actual, por las siguientes características:

- La afirmación abierta de que su mirada del desarrollo humano, y del desarrollo cognitivo en particular, no es reduccionista. No atribuye este desarrollo a un sólo factor: “... trato de no reducir la cognición humana y la vida social a cosas físicas como genes o

neuronas. De hecho rechazo enfáticamente este tipo de reduccionismo” (Tomasello, 2002, p. 9).

- Da por sentado que la cognición humana en gran medida está determinada por la percepción, la memoria, la atención, la categorización, etc., pero señala estos procesos como comunes a los de los primates (2002). Su interés va por tanto más allá de eso, y propone el intercambio social y cultural como factores fundamentales para comprender la especificidad de la cognición humana: “Las capacidades cognitivas básicas no son el resultado de procesos sociales y culturales durante la ontogenia... ellos convierten esas capacidades en habilidades cognitivas mucho más complejas y refinadas” (p. 220).
- Le atribuye a la interacción con un(os) otro(s) un papel fundamental en el desarrollo cognitivo: “Las capacidades cognitivas del individuo no se originan en la cultura, pero es imposible adquirir una capacidad sin que sea practicada durante un tiempo con un(os) otro(s)” (p. 232). A través de la comunicación cotidiana se desarrollan esas capacidades cognitivas con las que está dotado el ser humano.
- Reconoce abiertamente la necesidad de la interdisciplinariedad en relación tanto con las preguntas de investigación, como con la utilización de los métodos -a pesar de que él utiliza métodos experimentales, no hermenéuticos-. Señala la necesidad de métodos experimentales e interpretativos en la ciencia actual, y va más allá al plantear que las instituciones que apoyan la ciencia y la comprensión de la ciencia misma, deben adoptar esta posición, si quieren hacer parte de la ciencia del siglo XXI (2002).
- Parte de hallazgos investigativos que refutan algunos de los planteamientos anteriores sobre el desarrollo. La imagen del bebé de la que parte este autor, es la de un bebé activo que cuenta con competencias cognitivas tempranas, a partir de las cuales empieza a conocer el mundo físico y el mundo social incluso antes de poder entrar en contacto físico con ellos, es decir, de poder manipularlos. Esto, por ejemplo, refuta

varios aspectos de la propuesta de Piaget sobre el desarrollo del infante.

4. Conclusiones

Las perspectivas del desarrollo infantil que en el presente texto estoy denominando como incluyentes más que excluyentes -que se han dado en los últimos treinta-cuarenta años-, pueden ser caracterizadas entonces por algunos aspectos comunes a los planteamientos teóricos expuestos.

1. Los descubrimientos de competencias básicas tempranas en relación con procesos psicológicos básicos llevan a una reformulación general del desarrollo del infante. La comprensión del desarrollo cognitivo y emocional-social del niño o de la niña parte necesariamente de la consideración de esas competencias básicas. De este modo se alinean los planteamientos de Tomasello (2002) y Stern (1991, 1999) al desarrollo de dichas competencias tempranas.

2. A nivel general se reconoce a un bebé “competente” en todas las áreas de desarrollo, a diferencia del bebé descrito antes de los años setenta-ochenta del siglo XX. La imagen del recién nacido y del infante pequeño de esa época, era la de un niño o niña más pasivo que activo en las dos áreas consideradas en el presente texto -cognición y desarrollo social subjetivo-. Hoy, por el contrario, se habla de un bebé que desde muy temprano percibe no sólo a través de un canal sensorial, sino que posee una percepción amodal desde los primeros meses de vida. Así mismo, a nivel socio-emocional se atribuye una diferenciación interna con un otro externo desde los tres-cuatro meses, lo que permite que el bebé se vincule a partir de esa diferencia. Y a nivel cognitivo se cuenta con capacidades cognitivas tempranas, como la permanencia de objeto a los cuatro meses de vida, entre otras.

3. La discusión entre “innatismo o ambientalismo” (Escobar, 2003, Perinat, 2007, Götz, 2010). Si bien algunos teóricos y teóricas atribuyen mayor valor a uno que otro, en general quienes han logrado proponer explicaciones del desarrollo más incluyentes que excluyentes, consideran la presencia de los dos tipos de factores. Más que centrarse en descifrar si hay un mayor peso de un factor que de otro, se preocupan por la manera en que éstos interactúan, y cómo

se ponen al servicio del desarrollo en las diversas áreas: cognitiva, emocional y social.

4. El énfasis en la necesidad de un contexto humano, representado en un vínculo afectivo primario (Stern, 1991, 1999), y de un contexto social y cultural (Tomasello, 2002), para que el infante pueda desarrollar al máximo las competencias básicas tempranas. Sin la presencia de estos dos factores, esas competencias no pueden alcanzar mayores niveles de funcionamiento y muy seguramente se perderían (Tomasello, 2002).

5. La reevaluación de planteamientos teóricos precedentes, con base en los resultados arrojados por los estudios de recién nacidos y bebés.

6. La utilización de diversos métodos de investigación. Se reconoce la importancia de comprender cómo se llevan a cabo los procesos de desarrollo, pero también qué significado tienen esas experiencias que van apareciendo en el desarrollo. Para ello se necesita tanto de métodos experimentales, como de métodos hermenéutico-comprensivos. El acercamiento de estas dos tradiciones investigativas, permite ofrecer una descripción y una comprensión más coherente y real del infante.

Partiendo entonces de un deseo personal de propuestas más integrales del desarrollo infantil que propendan por la inclusión de los diversos factores intervinientes en el desarrollo, y de los métodos de investigación, planteo cuatro retos que tenemos quienes trabajamos en este campo.

En primer lugar, es una necesidad que los teóricos y teóricas interpretativos del desarrollo consideren los resultados de los estudios experimentales, y que éstos a su vez le den cabida y valor a los estudios interpretativos. Si bien se reconoce el valor de la observación del comportamiento, se señala la debilidad de ésta en cuanto a la capacidad de revelar la experiencia subjetiva y el riesgo de ofrecer una imagen del niño o de la niña como una lista de capacidades organizadas y reorganizadas. El reto es entonces continuar promoviendo ese acercamiento, para encontrar la complementariedad de ambas miradas, y de ese modo iluminar la comprensión del desarrollo infantil.

En directa relación con el aspecto anterior, es indispensable promover la utilización de métodos diversos en la investigación del desarrollo humano. El reto es superar la división que ha dominado

este campo y que se transfiera directamente a la academia, con el objetivo de avanzar en la investigación del desarrollo infantil. Como plantea Stern (1991) en relación con la clínica, por ejemplo, tanto el terapeuta o la terapeuta como el observador u observadora de infantes, se benefician de ambos métodos, la observación y la interpretación:

El terapeuta mejor familiarizado con el infante observado puede estar en condiciones de ayudar a los pacientes a crear relatos de vida más adecuados... el observador de infantes familiarizado con el infante clínico puede ser impulsado a concebir nuevas direcciones para la observación (p. 34).

Los hallazgos recientes en relación con las competencias tempranas del bebé que refutan planteamientos anteriores, llevan al surgimiento de una pregunta y por lo tanto de una necesidad: “¿qué hacer entonces con las teorías precedentes?”, “¿las abandonamos y nos quedamos con las actuales?”. Los descubrimientos de las últimas décadas no pueden deslumbrarnos, desconociendo aportes fundamentales de teóricos pioneros en la psicología del desarrollo. Realmente, los aportes de Piaget a esta disciplina, por ejemplo, son innegables (Lécuyer, 1997), gracias a él la psicología del desarrollo pudo llegar hasta donde está hoy; es necesario reconocer que lo que hizo para su época es fenomenal, respondió a interrogantes planteados en ese momento utilizando métodos supremamente ingeniosos, que nadie había respondido antes. Sin embargo, como lo afirma Perinat (2007), tampoco podemos por fidelidad a él no mirar lo que ha arrojado la investigación en el último tiempo. Así mismo, en el campo de las explicaciones psicodinámicas del desarrollo, Spitz, Mahler, entre otros, hicieron en su tiempo lo que pudieron con los métodos disponibles y resolvieron problemas que hasta ese momento no tenían solución. Lo que pasa es que ahora la posibilidad de contar con nuevos métodos e instrumentos, permite descubrir muchas cosas más. El reto es entonces acercarnos al conocimiento tanto de los planteamientos clásicos como de los contemporáneos, para así establecer puentes entre ellos, renunciando a lo que haya que renunciar, y conservando e integrando a las nuevas propuestas lo que aún sigue iluminando la comprensión del desarrollo humano.

Finalmente, no es posible seguir pensando en un acercamiento al desarrollo desde teorías ajenas al contexto social y cultural en el que viven los individuos. A pesar de la existencia de competencias universales, se han encontrado diferencias particulares aportadas por las peculiaridades del contexto cultural. El reto es entonces introducir en los estudios de desarrollo los factores sociales y culturales, y preguntarnos qué función cumplen allí, como una manera de construir imágenes del infante más cercanas a las realidades particulares de cada región y país.

Lista de Referencias

- Bleichmar, E. (2009). Una teoría sobre el conocimiento intersubjetivo implícito. *Clínica y Salud*, 3(20), pp. 211-224.
- Dornes, M. (2009). *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen* (12. Aufl.) [El bebé competente. El desarrollo preverbal del ser humano]. Frankfurt am Main: Fischer Verlag GmbH.
- Escobar, M. (2003). Historia y naturaleza de la psicología del desarrollo. *Universitas Psychologica*, 2 (1), pp. 71-88.
- Götz, C (2010). *Seminar “Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters”*. [Psicología del desarrollo del recién nacido y el niño pequeño]. Frankfurt am Main: Goethe Universität.
- Houdé, O. (1997). La génesis del conocimiento. El espíritu de Piaget y las perspectivas actuales. En: O. Houdé & C. Meljac (Eds.), *El espíritu Piaget. Homenaje internacional a Jean Piaget*, (pp. 133-152). Madrid: Popular.
- Lécuyer, R. (1997). Del Pensamiento al acto. En: O. Houdé & C. Meljac, *El Espíritu Piaget. Homenaje Internacional a Jean Piaget*, (pp. 97-106). Madrid: Popular.
- Miller, P. (2003). *Theories of Developmental Psychology*. New York: Worth.
- Ordóñez, O. (2003). Procesos Psicológicos Básicos. En: S. Ochoa & O. Ordóñez (Comps.) *Revisión del Estado del Arte del Conocimiento en Psicología*. Publicado como documento de trabajo. Cali: Publicaciones de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del Desarrollo. Un Enfoque Sistémico*. Barcelona: UOC.

- Salapatek, P. (1975). Pattern perception in early infancy. In L. B. Cohen & P. Salapatek (Eds.) *Infant perception: from sensation to cognition*. New York: Academic Press.
- Stern, D. (1991). *El Mundo Interpersonal del Infante*. Barcelona: Paidós.
- Stern, D. (1999). *Diario de un Bebé*. Barcelona: Paidós.
- Streri, A. & Spelke, E. (1988). Haptic perception of objects in infancy. *Cognitive Psychology*, 20, pp. 1-23.
- Tomasello, M. (s.f.) *Michael Tomasello*. Página personal. Recuperado el 15 de diciembre de 2010, de: <http://email.eva.mpg.de/~tomas/index.html>
- Tomasello, M. (2007). *Los Orígenes Culturales de la Cognición Humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: zur Evolution der Kognition [Orígenes Culturales de la Cognición Humana]*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wilkening, F. & Kris, H. (2002). Entwicklung der Wahrnehmung und der Psychomotorik [*Desarrollo de la Percepción y de la Psicomotricidad*]. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie [Psicología del Desarrollo]* (5. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlag Union.

Referencia para citar este artículo: Aguirre-Dávila, E. (2011). Inversión parental: una lectura desde la psicología evolucionista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 523 - 534.

Inversión parental: una lectura desde la psicología evolucionista*

EDUARDO AGUIRRE-DÁVILA**

Profesor del Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia.

Artículo recibido en agosto 17 de 2010; artículo aceptado en octubre 29 de 2010 (Eds.)

*“Hasta ahora, las ciencias sociales han sido enseñadas como si Darwin nunca hubiera existido”
Richard Dawkins*

• **Resumen:** El objetivo de este artículo es presentar algunas contribuciones de la teoría de la evolución al estudio de la crianza, para lo cual se tomó como eje central la teoría de la inversión parental y su papel en el cuidado, protección y orientación del desarrollo de los niños. Para abordar el tema, primero se presentarán los aspectos más característicos de la teoría de la evolución que dan las bases a la Psicología Evolucionista y con las que intenta explicar los orígenes de los mecanismos psicológicos que actúan en las diferentes esferas del funcionamiento psíquico. Posteriormente se centrará la atención en la teoría de la inversión parental y su relación con la crianza, resaltando sus estrechos nexos con la selección sexual y la adaptación inclusiva (*inclusive-fitness*).

Palabras clave: Psicología evolucionista, crianza de niños, inversión parental, adaptación inclusive, selección sexual.

Inversão parental: uma leitura desde a psicologia evolucionista

• **Resumo:** O objetivo deste artigo consiste em apresentar algumas contribuições da teoria da evolução ao estudo da criação, tomando como o eixo central a teoria da inversão parental e sua função no cuidado, proteção e orientação do desenvolvimento das crianças. Para abordar o tema, primeiramente apresento os aspectos mais característicos da teoria da evolução que dão as bases da Psicologia Evolucionista, com as quais tento de explicar as origens dos mecanismos psicológicos que atuam nas diferentes esferas do funcionamento psíquico. Depois, vou centrar a atenção nos vínculos estreitos com a seleção sexual e a adaptação inclusiva (*inclusive-fitness*).

Palavras-chave: Psicologia evolucionista, criação de crianças, inversão parental, adaptação inclusive, seleção sexual.

Parental inversion: a reading from the evolutionary psychology

• **Abstract:** The aim of this paper is to present some contributions of evolutionary theory to the study of child-rearing, for which it took like central axis the theory of parental investment and its role in the care, protection and guidance of child development. To approach this issue, first will be presented the most characteristic aspects of the theory of evolution that are the bases to evolutionary psychology and with those attempts to explain the origins of the psychological mechanisms operating in different areas of psychic functioning. Later, the attention will be centered on parental investment theory and its relationship with parenting, standing out its close ties to sexual selection and inclusive fitness.

* Este artículo de revisión de tema es producto de una aproximación al tema que he venido haciendo en los dos últimos años.

** Psicólogo, Magíster en Psicología Comunitaria, candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Director del grupo de investigación en Socialización y Crianza. Correo electrónico: eaguirred@unal.edu.co

Keywords: Evolutionary psychology, child-rearing, parental investment, inclusive fitness, sexual selections.

-1. Psicología evolucionista. -2. Inversión parental y crianza. -3. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Psicología evolucionista

Algo que es muy evidente cuando se revisa el desarrollo de las explicaciones científicas del comportamiento humano, es que éstas no siempre han tenido en cuenta la teoría de la evolución, propuesta hace ya más de un siglo por Darwin. Este hecho significó que campos del conocimiento tan importantes como la Biología y las Ciencias Sociales se hayan desarrollado casi en forma independiente, postergando así la posibilidad de influirse mutuamente. Pero este estado de cosas ha venido cambiando muy rápidamente desde la segunda mitad del siglo XX, gracias a los progresos realizados en la ciencia biológica y al creciente interés de otros científicos por las bases biológicas de la vida social de los seres humanos, motivo por el cual se muestran más dispuestos a incorporar en el cuerpo de sus teorías los desarrollos alcanzados por la Biología.

La Psicología, después de la revolución cognitiva acaecida en los años cincuenta, enfrenta otro ajuste importante en sus concepciones teóricas en torno a la explicación del comportamiento humano, y esta vez por cuenta de la teoría de la evolución. Ahora no solo se le plantean retos importantes por la apertura de la “caja negra” y el resurgimiento de la vida mental, sino también por la necesidad de incorporar otro factor como lo es el desarrollo filogenético que determina todas las acciones de los hombres.

Esta introducción de las ideas darwinianas dio origen a una nueva disciplina, la Psicología Evolucionista, la cual orienta su labor investigativa bajo la sombra de la pregunta ¿qué relación existe entre la conducta humana y la herencia biológica? La respuesta dada a este interrogante es que la evolución ha dejado profundas huellas en la cognición y el comportamiento de los hombres, y que es necesario sacarlas a la luz pública para mejorar nuestra comprensión del ser humano.

La Psicología Evolucionista, ha permitido reintroducir las preguntas por el componente biológico del comportamiento humano. Su

desarrollo despierta mucho interés no solo en la Psicología sino también en las diferentes Ciencias Sociales, especialmente porque permite analizar la relación que existe entre naturaleza y cultura desde la óptica de los nuevos hallazgos en genética, genética poblacional, embriología, biología molecular, paleontología, etología, entre muchos otros campos asociados con los avances de la Biología. Esta nueva información permite que la comprensión de la vida humana sea más integral y ecológica.

La Psicología Evolucionista orienta su trabajo teórico e investigativo desarrollando y poniendo a prueba los aportes darwinianos. Sostiene que no sólo las manifestaciones físicas o fisiológicas de los seres humanos son producto de la evolución sino que también lo es su comportamiento.

Recordemos que Darwin concibe la evolución de las especies como el resultado de la selección natural y sexual. En el caso de la selección natural, el concepto se refiere al proceso por medio del cual los organismos tienden a conservar, a través de sus descendientes, aquellas características que les permite prosperar y reproducirse en un determinado entorno, y a no transmitir aquellos rasgos que no favorecen las posibilidades de reproducción. Esta idea, que en general es bastante simple y de gran repercusión científica y social, fue muy polémica en la época de Darwin (y aún lo es para muchas personas en la actualidad) puesto que cuestionaba interpretaciones tradicionales sobre la naturaleza humana, de inspiración inequívocamente religiosa, que habían estado profundamente enraizadas en la cosmovisión de la sociedad occidental. La teoría evolucionista, al reconocer también su aplicabilidad a los orígenes del ser humano, amenazó con poner al *Homo Sapiens* al mismo nivel que otros organismos vivos en el firmamento de la naturaleza (Hernández-Blazi, Bering & Bjorklund, 2003, p. 268).

En términos generales y siguiendo la teoría de la evolución, la Psicología Evolucionista sostiene que el ser humano es producto de una lenta pero continua transformación de carácter filogenético, proceso que tomo miles de años. Su

evolución expresa el conjunto de soluciones dadas, tanto en forma anatómica como psicológica, a los problemas generados por el medio en el que habitaron los primeros homínidos, y que se manifiestan en rasgos como la posición erguida y bípeda, el volumen del cerebro y en la producción de diferentes instrumentos y utensilios para enfrentarse a la naturaleza. En otras palabras, el proceso de selección actuó favoreciendo la reproducción de las características que permitían una mejor adaptación de los seres humanos a su entorno.

El proceso de selección natural es un fenómeno que presiona fuertemente la diferenciación de los individuos en el curso de muchas generaciones, y esta variación está estrechamente relacionada con los cambios que se suscitan en el medio habitado por los organismos, el cual puede determinar cambios fenotípicos importantes que a largo plazo afectarán a la especie. A este respecto Geary (2002a) cita un ejemplo tomado de Reznick y Endler (1982), quienes sostienen que si la edad de maduración es heredada y que si bajo determinadas condiciones ambientales los individuos maduran tempranamente, es muy probable que con el tiempo este rasgo sea más exitoso que la maduración tardía, por lo que el promedio de edad de maduración puede cambiar después de muchas generaciones, con una fuerte tendencia hacia la maduración temprana. Este ejemplo nos indica que la adaptación de los seres vivos como respuesta a las nuevas exigencias heredadas y medioambientales, es un fenómeno altamente flexible y que no tiene un curso rígidamente predeterminado.

En este sentido, es necesario aclarar que la selección natural no tiene que ver con la supervivencia del individuo más fuerte, sino del mejor adaptado, esto quiere decir, que en la selección sobreviven los individuos que dieron respuestas más adaptativas a los cambios genéticos y a las exigencias del medio; "... los organismos mejor adaptados a sus entornos sobreviven y transmiten los rasgos que han facilitado su adaptación a sus descendientes" (Hernandez-Blazi, Bering & Bjorklund, 2003, p. 268)

Respecto a la selección sexual, ésta tiene que ver con la elección de pareja que realizan los individuos, en donde la decisión se toma buscando influir en la conservación de los rasgos más adaptativos en las generaciones venideras. Darwin

describió este fenómeno en su texto *The descent of man, and selection in relation to sex* (publicado en 1871), y como afirma Geary (2002a, 2002b), en él se refirió a la competencia por la pareja entre los miembros del mismo sexo y la misma especie (competencia intrasexual), y a la elección de pareja (competencia intersexual). En este sentido, Geary sostiene que la selección sexual se puede dar, dependiendo de la dinámica reproductiva y social, en términos de competencia macho-macho para acceder a la hembra, o hembra-hembra para elegir al macho.

Por otro lado, debe resaltarse que la selección sexual se relaciona con el cuidado y la crianza de la prole, dado que una forma de garantizar la supervivencia de los individuos y por ende de la especie, es "controlando" las características óptimas de la pareja para engendrar individuos capaces de adaptarse al medio que los rodea. Este fenómeno se abordará con un mayor detenimiento más adelante, por el momento solo valga resaltar que en todos los mamíferos se puede constatar las diferentes maneras como las hembras y los machos invierten en su prole, lo que determina tanto la relación de la pareja como el tipo de vínculo con la prole.

En síntesis, se puede decir que la teoría darwiniana explica tres procesos fundamentales implicados en la evolución de las especies: la variación, las características heredadas y la selección. La teoría de la evolución da razón de la transformación y supervivencia de las especies por el mecanismo de la reproducción que permite que la descendencia presente una variación gradual que los habilita para enfrentar diferentes condiciones de oportunidad ambiental y que a largo plazo se concreta en la selección de los individuos (Sánchez, 2001).

El desarrollo de la teoría de la evolución ha permitido comprender mejor la relación que existe entre los determinantes genéticos y los del medio. Bajo este nuevo enfoque, la evidencia acumulada por las investigaciones empíricas nos muestra que la combinación de teorías (teoría de la selección, teoría genética y teoría ecológica), se constituye en el mejor medio para explicar cómo la evolución actúa tanto sobre los genes como sobre los ambientes en los que habitan los organismos. Buss (1995) afirma que "... los diferentes problemas adaptativos que los humanos tenían que resolver en su ambiente

de adaptación evolutivo fueron muy complejos, y diferentes uno de otros... Diferentes problemas típicamente adaptativos seleccionan diferentes soluciones adaptativas" (p. 7).

En el caso del ser humano, la selección ha dado origen a su gran flexibilidad adaptativa, proceso que se dio a lo largo de millones de años, desde los primeros homínidos no humanos como el *Australopithecus Anamensi*, que vivió aproximadamente hace unos 4,5 millones de años, hasta el *Homo Sapiens* que probablemente apareció hace unos 100.000 años. Esta gran flexibilidad se manifiesta principalmente en su versátil capacidad cognitiva y de interacción con sus congéneres, lo cual capacita a los hombres para afrontar de una manera más adaptativa las exigencias del ambiente físico y social que los rodea.

Todo parece indicar que en el camino a convertirse en *Homo Sapiens*, sus ancestros debieron resolver los problemas del entorno en forma progresivamente más cooperativa, lo cual les debió dar una mayor ventaja comparativa frente a sus más cercanos competidores. Así mismo, esta forma de enfrentar los retos de la naturaleza los enfrentó a nuevos y muy singulares problemas, como es el de la convivencia entre congéneres, que pasa por la elección de pareja, el cuidado de la prole y la organización social para la supervivencia. En este contexto, el cerebro se vio estimulado, no solo por las nuevas formas de nutrición proteínica, sino también por la necesidad de dar respuestas cualitativamente distintas a este tipo de problemas, lo cual generó diferentes y complejas estrategias cognitivas involucradas en los más diversos comportamientos humanos, como por ejemplo en la comunicación, en el desarrollo de dispositivos reguladores de las interacciones humanas, o en la creación de utensilios propicios para asegurar la supervivencia del grupo.

En resumen, la Psicología Evolucionista, partiendo de los supuestos de la teoría darwiniana, se propone descubrir y describir la evolución de los mecanismos psicológicos responsables del comportamiento humano, fraguados a través de miles de generaciones por la selección natural y sexual, dado que "...en todas las formas vivientes, la primera razón de existencia es el perpetuar los genes propios (Dawkins, 1976). Una implicación de esta suposición es que todo la conducta social está relacionada con la reproducción..." (Gannon, 2002, p. 174). En el caso de los mecanismos

psicológicos, éstos han evolucionado como módulos cognitivos altamente especializados, cuya función es orientar el comportamiento de los individuos, y fueron seleccionados por el éxito que tuvieron en reforzar la reproducción.

Por otro lado, hoy en día existe suficiente evidencia en el campo de la Psicología Evolucionista como para saber que la influencia genética no se manifiesta de una manera única y lineal, sino que se da en el marco de un conjunto de interrelaciones entre el componente genético, la vida orgánica y el medio en el que habita el organismo. Al respecto y haciendo referencia a la concepción del desarrollo infantil, pero que puede extrapolarse a otros dominios, Lickliter y Honeycutt (2003) sostienen, citando a Lewontin (2000), que

Los programas genéticos, sin embargo, no determinan el desarrollo individual. Allí existe un cuerpo de evidencia grande y creciente que demuestra que el desarrollo de cualquier organismo individual es consecuencia de una única red de interacciones entre los genes que lleva; las complejas, multideterminadas, interacciones moleculares dentro y entre las células individuales; y la naturaleza y sucesión de los ambientes físicos, biológicos y sociales a través de los cuales pasan durante el desarrollo (p. 820).

Estudios llevados a cabo en embriología en los años 30 dieron las pistas para comprender que la evolución no es un fenómeno simple y lineal sino que se encuentra en íntima relación con las condiciones medio ambientales. Se propone que el control del cambio no es ejercido sólo por los genes e indirectamente por el medio, sino que existe una interrelación estrecha entre ambos.

Un ejemplo de lo mencionado anteriormente lo encontramos en los trabajos de Kuo (1930, 1939, 1967, citados por Cairns, 1998), quien pudo observar que los estímulos físicos sobre embriones de aves y mamíferos podían alterar el curso preestablecido por los genes, lo cual indica que las características filogenéticas se ajustan a las nuevas condiciones del desarrollo ontogenético que los organismos deben enfrentar, y que en el transcurso del tiempo se incorporan en las nuevas generaciones. Con esto solo se quiere enfatizar el hecho de que la información genética, como se mencionó más arriba, es uno más de los componentes de la evolución y que otros aspectos del organismo, como la fisiología, la estructura

anatómica, el comportamiento, las relaciones sociales o el medio en el que habitan, retroalimentan esta determinación genética, desarrollando con esto comportamientos apropiadamente adaptados a las nuevas circunstancias.

Al respecto Lickliter y Honeycutt (2003) afirman que hallazgos de este estilo han llevado a proponer una reconceptualización del papel de la herencia y de la manera como se puede caracterizar el factor genético, e incluso estimularon la discusión acerca de si es heurísticamente útil retener la idea de la independencia de la unidad genética.

2. Inversión parental y crianza

Los desarrollos de la teoría de la evolución, y en especial en la investigación en Psicología Evolucionista, brindan un nuevo enfoque a los estudios sobre la crianza, que tradicionalmente se habían orientado por una concepción de corte más cultural. Esta nueva perspectiva evolucionista, antes que buscar el remplazo de la concepción culturalista, se muestra como un vía complementaria; ahora la cuestión es saber cómo se relacionan y cuál es su función en la crianza.

La crianza es una forma de socialización desarrollada por los seres humanos y algunas especies de animales, cuya finalidad es favorecer el desarrollo de las crías y garantizar la supervivencia de la especie. De manera específica, la crianza en los seres humanos, es un medio de transmisión de información, valores y actitudes, responde a metas específicas que los padres se proponen en el cuidado de sus hijos, y es el resultado de la experiencia filogenética.

Por lo general, en la crianza participan activamente los dos padres, pero se encuentran diferencias entre mujeres y hombres en la forma como lo hacen. A diferencia de los padres, las madres invierten más tiempo, energías y recursos en el cuidado de los hijos, y es una constante que no solo se evidencia en los seres humanos sino también en aquellas especies que comparten el cuidado de la progenie.

No obstante, en el caso de la especie humana los hombres tienen un papel destacado en la crianza. Glutton-Brock (1989 citado por Geary, 2000), sostiene que entre los mamíferos es corriente, aproximadamente en más del 95%, que los machos inviertan poco en el bien-estar de las crías, y que

la excepción lo constituyen los seres humanos, dentro de los cuales es frecuente que en el cuidado de los niños la inversión y el involucramiento de los hombres sea, por lo general, bastante alta.

En la perspectiva de la Psicología Evolucionista, los hijos no solo heredan los genes de sus padres, sino también los recursos necesarios para una mejor adaptación al medio que les rodea. En el caso de las especies no humanas, estas condiciones pueden variar ampliamente, por ejemplo en las mariposas se encuentra que éstas anticipan la alimentación de las larvas dejándoles en el capullo algunos animales muertos, o que entre las aves los progenitores, además de encargarse de la nutrición de las crías, invierten bastante tiempo acompañando a sus crías en aprendizajes cruciales para su supervivencia como es el vuelo independiente. Según los planteamientos de la teoría evolucionista, estas condiciones que los padres estructuran para la supervivencia de la progenie, son el resultado de la herencia genética.

En el caso de los seres humanos, estas condiciones apropiadas para la supervivencia de los niños se expresan no solo en términos materiales sino también psicosociales, dado que un elemento importante en la vida humana es la expresión de afecto y la preparación para la convivencia con otros hombres. Ahora bien, el problema que entonces surge es saber cómo, en qué cuantía y bajo qué circunstancias se da la inversión y el involucramiento de los padres en el proceso de crianza. De manera general, se ha visto que en la inversión y el involucramiento existen diferencias debidas al sexo, la edad, el tipo de relación de pareja, y la cultura.

Así, la inversión está relacionada con la selección sexual, esto es, con la elección de pareja, y tiene que ver con las acciones que garantizan la supervivencia de la descendencia y en muchos casos de la pareja. Como se recordará, Darwin sostuvo que son dos los mecanismos que participan en la evolución, por un lado encontramos la selección de las especies y por otro la elección de la pareja. Refiriéndose a la selección sexual, Geary (1999), sostiene que en el caso de las hembras se ha observado que la selección de pareja se hace sobre la base de indicadores que garantizan, primero, la supervivencia de las crías, y luego el de la especie. Estos atributos se refieren a las características físicas, genéticas y comportamentales de la pareja

que contribuyen, a través de la inversión de recursos, al beneficio de ellas, por ejemplo con la provisión de alimentos o protección, y de su descendencia, dándoles “buenos genes” (good genes) y en algunos caso recursos para su subsistencia.

Por ejemplo, en los colibrí la simetría de las plumas de la cola del macho, o en algunos mamíferos la fortaleza muscular, son señales que le indican a la hembra que éstos cuentan con características físicas y genéticas saludables, haciéndolas más receptiva para entablar un cortejo nupcial, porque son mayores las probabilidades de que el macho legue a su progenie “buenos genes” e invierta energías y recursos en la supervivencia de ésta.

Así, en el proceso de selección sexual juega un papel determinante el nivel de inversión que hacen los padres en los hijos. En diferentes especies, incluyendo al ser humano, se ha encontrado que la inversión es el resultado de la estimación del costo y del beneficio logrado con este tipo de comportamiento. Generalmente, la mayor inversión está del lado de las hembras y cuando los machos comprometen recursos importantes en la pareja y la progenie es porque existe un alto grado de certeza de la paternidad. Esto nos indica que en la inversión de recursos existen diferencias asociadas al sexo. Geary (2006), refiriéndose al caso de los machos, afirma que “... esta inversión está típicamente asociada con un alto grado de certeza de la paternidad y el mejoramiento de la supervivencia de la descendencia y de la posterior expectativa de reproducción, pero a un costo de perdida en la oportunidad de apareamiento” (p. 15).

En el transcurso de la evolución, la inversión que hacen los machos se ha ido configurando de tal forma que podemos encontrar que este comportamiento puede ser obligatorio u optativo. Geary (2006), citando a Birkhead y Møller (1996) y Westneat y Sherman (1993), sostiene que

La obligación de la inversión significa que el cuidado de los machos es necesario para la supervivencia de la descendencia y así la selección favorecerá a los machos que siempre invierten en ésta. A largo plazo un resultado potencial es que los machos muestren altos niveles de inversión parental, independiente de las condiciones inmediatas (...) Es más, dado el costo del abandono del

macho, las hembras raramente engañaran al macho (...) El grado de inversión masculina (1) aumenta con el incremento de la probabilidad de que la inversión sea dada a su propia descendencia (es decir la certeza en la paternidad), (2) aumenta cuando aumenta la probabilidad de la supervivencia y posterior reproducción de la descendencia, y (3) disminuye cuando hay oportunidades para que el macho se aparee con múltiples hembras. (pp. 15-16)

En consecuencia, para el caso de los machos existe una fuerte relación entre selección de la pareja, fidelidad y posibilidad de invertir recursos y tiempo. Así, las diferentes condiciones en las que se da el apareamiento determinarán el tipo de conducta que manifiesta el macho. Cuando los recursos escasean es más probable que los machos se vean involucrados con mayor frecuencia en disputas con otros machos por el derecho al apareamiento, y en este caso participan menos en la protección de su progenie, reduciéndose su contribución a la supervivencia de la especie solo a la procreación con el mayor número hembras que se pueda.

Por otro lado, en consonancia con la teoría de la selección natural, y como se dijo arriba, las hembras invierten más recursos, cuidado y protección en las crías, porque es diferente la forma como garantizan la reproducción en comparación con los machos. Las hembras producen un número finito de óvulos que permanecerán inmóviles a la espera de la fecundación, y en el momento en que esto ocurre el proceso de gestación se realiza dentro de su cuerpo. En cambio los machos garantizan la reproducción fecundando al mayor número de hembras que puedan, comportamiento que se ve facilitado por el hecho de que éstos producen, a lo largo de sus vidas, un ilimitado número de espermatozoides, los cuales tienen gran movilidad y van en busca del óvulo. Esta diferencia hace que la inversión asumida por las hembras sea muy alta, empiece con la misma elección de pareja, pase por la gestación y termine con la responsabilidad por los cuidados de la cría después del parto. (Bjorklund, Younger, & Pellegrini, 2002).

En el caso de los seres humanos, la inversión parental se expresa también en términos psicosociales, característica que igualmente es producto de la evolución. Bajo esta determinación

psicosocial, la inversión ha sido definida por los investigadores de distintas maneras, y en las que se hace énfasis en alguna de sus particularidades. Bradley y Corwyn (2004) resumen estas tendencias en tres importantes vertientes: 1) la liderada por Trivers (1972), quien desde la biología evolucionista define la inversión parental como las acciones de los padres que se encaminan a incrementar las oportunidades de supervivencia y reproducción de sus hijos -en muchos casos incluso a costa de la inversión en otros descendientes- sosteniendo que el sexo que invierten más tendrá mejores posibilidades de apareamiento; 2) la propuesta por Becker (1991, citado por Bradley & Corwyn, 2004) que define la inversión empleando los principios de la economía, por lo que el elemento central del concepto está en la maximización de las ganancias para la vida de los niños; y 3) la desarrollada por Hertwing, Davis y Sulloway (2002), quienes extienden la noción a un aspecto más psicológico, como lo es la negociación, por medio de la cual se entra a negociar las metas para la descendencia, las normas sociales, y la naturaleza y cantidad de recursos disponibles en cada momento.

Todas estas teorías coinciden en señalar que la inversión de energía, recursos y cuidado en los seres humanos, si bien guarda muchas similitudes con el resto de los animales, también presenta, diferencias importantes dado que en este proceso confluyen otras variables además de la herencia genética. En este sentido, la propuesta de Bradley y Caldwell (1995) sobre el modo como se organizaría la crianza humana, es de gran ayuda para comprender la manera como los hombres invierten en sus hijos cuidado y protección, con el fin de garantizar su bienestar. Para estos autores lo central es la noción de paternidad óptima (incluye el comportamiento de padres y madres), esto es, el conjunto de acciones parentales y las condiciones familiares creadas por ellos para facilitar la exitosa adaptación y exploración de los niños.

Bradley y Corwyn (2004) afirman que en la paternidad óptima se pueden identificar cinco tareas de regulación que realizan los padres: seguridad o sustento, estimulación, soporte socioemocional, estructura y vigilancia. Estas tareas son el resultado de la larga evolución de la especie, y cuyo objetivo se ha ido configurando en torno a la supervivencia de los niños y su adaptación a las condiciones del medio que los rodea. En este sentido, debido a

que los seres humanos han desarrollado un tipo de gestación prolongada y que su descendencia nace prematura, es necesario que los padres inviertan suficientes recursos en su cuidado, conducta que se recoge en las cinco tareas antes citadas.

La seguridad o sustento, es una característica del vínculo entre padres e hijos que favorece el desarrollo adecuado de los niños, dado que les brinda, tanto apoyo para enfrentar las diferentes situaciones generadoras de ansiedad como protección ante el peligro. Este comportamiento fue seleccionado a lo largo de la evolución filogenética, como un mecanismo eficaz para enfrentar las carencias de la cría humana que nacen sin haber completado su madurez física.

La estimulación es necesaria para que el sistema nervioso culmine su desarrollo satisfactoriamente y así alcance un funcionamiento óptimo que facilite a los hijos su futura independencia. En el caso de los mamíferos, esta estimulación pasa por los juegos y las pequeñas confrontaciones de los individuos jóvenes con sus padres o con los pares de la camada. En el caso de los seres humanos la estimulación, además de darse en la forma antes descrita, cuenta con herramientas culturales como el lenguaje, que hacen de la estimulación un proceso más complejo y que repercute en el adecuado funcionamiento cognitivo, sensoriomotor y social del niño, lo cual facilitará su adaptación exitosa al medio.

El soporte socioemocional relacionado con el involucramiento parental configura las características particulares de las relaciones humanas, garantizando la permanencia del vínculo y su calidad a través del tiempo. Este es uno de los rasgos más sobresalientes de la crianza humana, dado que este soporte no solo se brinda a través del contacto físico, sino también mediante el lenguaje, lo cual hace que la inversión de tiempo, atención y retroalimentación sea muy alta y sofisticada. Si bien esta característica se refiere a la interacción de los seres humanos, la investigación contemporánea muestra que tiene fuertes vínculos con las condiciones anatómicas y fisiológicas del cerebro, y que evolucionaron como un medio para asegurar la supervivencia de los individuos, facilitándoles a los más jóvenes poder demandar cuidado y protección.

La estructura se refiere a la inversión que hacen los padres en tiempo y energías, para

proveer un ambiente en el que se tenga control sobre los diferentes estímulos que reciben sus hijos, brindándoles un medio estructurado y productivo para el aprendizaje. La vigilancia tiene que ver con la inversión que hacen los padres en el acompañamiento de las acciones de los niños, con el fin de asegurar que no sufran daños físicos o psicológicos.

Otro de los factores involucrados en la inversión humana es la relación de pareja duradera Salmon (2003). De manera específica Ellis (1998), apoyado en los trabajos de Alexander & Noonan (1979) y Rodseth, Wragham, Harrigan y Smuts (1991), subraya este rasgo y sostiene que entre los primates, los seres humanos se distinguen por formar una relación de pareja a largo plazo entre dos individuos. Este particular sistema de relación, y todos los mecanismos psicológicos que se le asocian, son el resultado de la selección natural, y a través del cual la especie humana ha alcanzado muchas ventajas para garantizar el bien-estar y la supervivencia de su progenie. No obstante, esta ventaja, nos dice Ellis, se convierte en un costo significativamente mayor para hombres y mujeres, debido a que con este tipo de relación, los individuos no solo compromete grandes recursos para mantener a los niños, sino que también destinan tiempo, cuidado y protección para estabilizar las relaciones de pareja, y todo esto por un largo periodo de tiempo.

En este proceso, que Buss y Shackelford (1997) denominan “valor de la pareja”, se ven también diferencias importantes entre hombres y mujeres. Estos autores sostienen que en la relación inversión-elección de la pareja se presentan diferentes situaciones, pero que para los propósitos de este escrito solo se señalarán tres por considerarlas más pertinentes al tema abordado. 1) Los hombres tienden a seleccionar su pareja entre las mujeres jóvenes por su alto valor reproductivo, invirtiendo más esfuerzos y recursos para retenerla que cuando se tiene una pareja mayor; 2) los hombres que se casan con mujeres a quienes las perciben como físicamente atractivas dedican un monto mayor de esfuerzo para retenerla que cuando éstos perciben a su pareja poco atractiva; y 3) las mujeres prefieren parejas que les ofrecen seguridad y garantías en la disponibilidad de recursos, lo cual puede estar asociado con el hecho de garantizar tanto los “buenos genes” como unas

condiciones favorables para el desarrollo adecuado de sus hijos.

Así, las mujeres son preferidas como posibles parejas cuando muestran claramente características asociadas a una condición física saludable y a su capacidad reproductiva. En el caso de los varones, éstos son más preferidos como pareja cuando muestran características físicas y sociales que favorecen la adaptación exitosa de los niños y la seguridad de la pareja. Por otro lado, la estabilidad de la relación de pareja y de las relaciones familiares aumenta cuando se cuenta con hombres dispuestos a invertir más energía, recursos y cuidados, que cuando no lo están.

En la inversión y el involucramiento en el cuidado de los hijos también se han encontrado algunas diferencias asociadas al sexo de éstos, tema que fue inicialmente abordado en los trabajos pioneros de Trivers, quien sentó las bases, no solo para las investigaciones en biología y psicología evolucionista sino también en el campo de la economía, y cuya finalidad es poder determinar bajo qué condiciones y por medio de qué mecanismos mentales los padres toman la decisión de invertir esfuerzos y recursos en el cuidado de los niños.

En este terreno ha jugado un papel determinante la hipótesis de Trivers y Willard (1973), la cual señala que bajo condiciones de escasez de recursos los padres sesgan la inversión hacia las hijas, y que cuando estas condiciones desaparecen, haciéndose más favorable la obtención de recursos, ambos padres orientaran en mayor cantidad su inversión hacia los hijos varones. De manera específica, se ha observado que en condiciones de escasez las madres invierten más en las niñas que en los niños. Esto ocurre en diferentes especies de animales, por ejemplo, se tienen registros veterinarios de hatos ganaderos en los que las vacas que viven en malas condiciones, tienen más probabilidad de dar a luz crías hembras, lo cual se constituye en una alternativa más adaptativa ante circunstancias adversas, porque tendrán más hembras para la reproducción.

En el caso de los seres humanos, Godoy et al. (2006) nos dicen que las condiciones poco favorables se pueden referir a las limitadas oportunidades de obtener ingresos o de acumular capital físico, financiero o humano, y el mejoramiento en el acceso a recursos se puede traducir en la facilidad para obtener empleo, crédito o distintos activos.

Estos autores probaron esta sugestiva tesis en una investigación llevada a cabo en la comunidad indígena Tsimane de la amazonía boliviana. En este estudio se sirvieron no solo de los aportes de la teoría de la evolución, sino también de la teoría económica, la cual ha mostrado que existen diferencias importantes en la inversión parental. En el caso de los Tsimane de la amazonía boliviana, cuando las condiciones económicas se vuelven precarias, las madres están más dispuesta, como lo predice la teoría, a comprometer mayores recursos en el bien-estar de las niñas que de los niños. En la comunidad Tsimane la mayor inversión de las madres se convirtió en factor protector para la “masa corporal” de las niñas. Este tipo de comportamiento es más generalizado de lo que parece, también es posible encontrarlos en otros mamíferos. Cameron (2004 citado por Godoy et al., 2006), al realizar un metaanálisis sobre 44 investigaciones cuyo objetivo era poner a prueba la hipótesis de Trivers y Willard en mamíferos no humanos, encontró que aproximadamente el 74% de los estudios apoyaban la tesis de que las madres invierten de manera sesgada en sus crías hembras cuando los recursos escasean o las condiciones de vida se tornan precarias.

En esta misma línea de investigación, Godoy et al. (2006) citan el estudio de Thomas (1994), realizado en Brazil, Estados Unidos y Ghana, quien encontró que la escolarización de las madres tiene un mayor impacto en la talla de las hijas, éstas tienden a ser más altas para su edad. Así mismo, Keller y Zach (2002), Weinberg, Tronick, Cohn y Olson (1999) y Mott (1994) en investigaciones llevadas a cabo en Estados Unidos, encontraron que la interacción y el trato entre padres e hijos varía según el sexo de los niños. Las mujeres que se convierten en cabeza de hogar después de la separación de sus parejas, tienden a prestar más atención a sus hijas que a sus hijos, declinando la atención hacia ellas cuando el marido está presente. Complementariamente, se ha observado que cuando nace un niño varón en una familia con limitaciones de recursos y en la que está presente el padre, éste tiende a incrementar el número de horas extras en el trabajo o a buscar trabajo suplementario, pero no la madre.

Este tipo de comportamiento se puede traducir en situaciones que afecten seriamente el desarrollo de los niños. Bjorklund, Younger y

Pellegrini (2002) sostienen que la reducción “... de la inversión materna puede tomar muchas formas. Los niños pueden ser descuidados, recibir menos atención, cuidado médico y alimentación que ellos pueden estar necesitando; pueden ser objeto de abuso...” (p. 20).

Finalmente, es necesario referirse a otro aspecto de la inversión parental, se trata de la teoría *inclusive fitness* o la teoría de la adaptación inclusiva. En la selección natural la adaptación inclusiva describe el proceso evolutivo mediante el cual se incrementan la probabilidad de producir una descendencia viable invirtiendo en los parientes para que éstos puedan reproducirse.

Como lo sostiene Queller (1995), estas ideas fueron propuestas por Hamilton en su artículo *The genetical evolution of social behaviour*, escrito en 1964, en donde sostiene que el éxito de la supervivencia no solo está en función de la reproducción individual, sino que depende en gran medida de la inversión que se haga en los parientes, de tal forma que se contribuya a su supervivencia y reproducción. Al respecto Goetze y James (2004) sostiene que la adaptación inclusiva “... se refiere a la idea de que los humanos refuerzan la propagación de genes, como su propio actuar, en beneficio del pariente próximo y que la selección natural pudo haber favorecido los genes que expresan tal conducta benéfica” (p.144).

Entonces, este tipo de adaptación tiene grandes implicaciones psicológicas en la interacción social, la cooperación y la competencia entre miembros de una comunidad. En el caso de la crianza, la adaptación inclusiva podría afectar el modo en que se relacionan los parientes y la forma como los padres invierten en éstos, favorece de manera directa a la reproducción de los genes y también, de un modo indirecto, a que su descendencia más cercana, sus hijos, encuentren protección y cuidado, con lo cual se asegura su reproducción futura. Burnstein, Crandall y Kitayama (1994), apoyados en los trabajos de Axelrod (1984); Axelrod y Hamilton (1981) y Trivers (1985), afirman que

El punto crítico es que el típico ambiente de adaptación de baja intensidad caza-recolección pone un premio a las transacciones cooperativas. De hecho, semejante ambiente se encuentra virtualmente en todas las precondiciones teóricas para la evolución de la cooperación,

como la baja proporción de dispersión, el largo ciclo de vida en grupos pequeños e interdependientes, los grupos estables, y un periodo largo de cuidado paternal que lleva a un contacto no competitivo con los parientes íntimos durante muchos años (p.784).

Así pues, la adaptación inclusiva, como una forma de inversión parental, surge dentro del ámbito de las acciones de cooperación, las cuales son más probables que ocurran "...en los contextos de fuertes relaciones, normalmente entre los miembros familiares inmediatos" (Axelrod & Hamilton, 1981, p. 1.391), constituyéndose en un rasgo muy importante para la supervivencia de la especie humana.

3. Conclusiones

Hoy en día, el estudio de la crianza de los niños no puede ser abordado de una manera completa sino se tiene en cuenta la contribución que la teoría de la evolución ha hecho a este campo. Bjorklund, Yunker y Pellegrini (2002) consideran que esta teoría nos brinda valiosa información sobre la forma como se originan los patrones de crianza. En este contexto, la Psicología Evolucionista ha contribuido grandemente mostrando nuevos caminos en la explicación del modo como los padres dedican cuidado y protección a sus hijos, y cómo muchas de estas acciones son parte de nuestra herencia filogenética.

Las explicaciones dadas por la Psicología Evolucionista parten del reconocimiento de que todas las manifestaciones del comportamiento humano dependen, fundamentalmente, de los mecanismos psicológicos subyacentes, tales como el procesamiento de información, las reglas de la decisión, la expresión de las emociones, etc., los cuales han sido formados en el transcurso de la evolución. Además, nos muestran que la comprensión del funcionamiento psicológico debe tener en cuenta tanto el factor genético como las condiciones del medio, en la medida en que entre estas dos instancias existe un fuerte nexo de retroalimentación (Buss, 1995).

En este sentido, todos estos mecanismos psicológicos no pueden ser considerados como propios del ser humano, por lo menos en sus orígenes, sino que son el resultado de la selección

natural, y que en muchos casos los encontramos también en forma muy similar en otros animales. Esto nos indica que el comportamiento humano es el reflejo de las diferentes soluciones evolutivas que encontraron nuestros antepasados ante los más diversos problemas enfrentados por ellos, como por ejemplo la obtención de alimento, el cuidado de la prole, el contacto y sostenimiento de las relaciones interpersonales, el acecho de los depredadores, etc.

Ahora bien, en la explicación del proceso de crianza la Psicología Evolucionista nos da una serie de instrumentos que son complementarios a la teoría cultural. Sus aportes están relacionados con los dos importantes niveles de la teoría de Darwin, que indican que la dicotomía naturaleza-cultura, genética-medio ambiente o innato-aprendido, es una separación errada de un fenómeno que se encuentra íntimamente relacionado (Buss, 1995). Los dos niveles que deben ser tenidos en cuenta son: 1) la teoría general de la evolución que se expresa en la selección natural y más recientemente en la teoría de la adaptación inclusiva (inclusive-fitness theory), y 2) las teorías de alcance medio, como lo son la teoría del altruismo, la teoría de la inversión parental y la selección sexual o la teoría de la coevolución parasitaria.

En este capítulo se hizo referencia principalmente a la inversión parental, a la selección sexual y a la adaptación inclusiva, que son las que en principio más ayudan a explicar la crianza de los niños. Respecto a la inversión parental, se mostró que es un mecanismo por medio del cual los padres garantizan la reproducción de sus genes, y de esta manera la supervivencia de la especie. En los seres humanos esta inversión en los hijos se expresa, por un lado, en comportamientos altamente determinados por el bagaje genético, como por ejemplo el prestar atención al llanto de los bebés, la estimulación de los niños, las respuestas a las demandas socioafectivas, etc., y por otro, en la relación de pareja, en la que es adaptativo que la inversión también alcance la seguridad y bien-estar de la pareja.

La selección sexual está íntimamente relacionada con la crianza en la medida en que una correcta decisión sobre la elección de pareja, no solo garantiza la reproducción de los genes, sino también la reproducción exitosa de los portadores de estos genes. Se logra esto eligiendo una pareja

con rasgos que indiquen en forma más definida que contribuirán con el cuidado, protección y orientación de los hijos. En el caso de las mujeres, la selección implica elegir a varones que sean capaces de darles “buenos genes” e invertir suficientes energías y recursos en su descendencia, y en algunos casos, también en su bien-estar. En contraste, los hombres seleccionan a su pareja buscando en las mujeres indicios de constitución física saludable, capacidad de gestar hijos sanos y disposición para su cuidado.

Finalmente, se expuso la teoría de la adaptación inclusiva, como un mecanismo que no solo afecta la reproducción de los parientes, sino que a la vez favorece la cooperación entre miembros de la misma especie, estimulando el compromiso con quien ha invertido en su bien-estar. Este tipo de comportamiento influye indirectamente en la supervivencia de los niños y en la conformación de condiciones seguras para su desarrollo, porque en un marco de cooperación familiar, los parientes que recibieron en algún momento la inversión de recursos, pueden colaborar con la familia invirtiendo a su vez tiempo y atención en los miembros más jóvenes de ésta.

Como se puede apreciar, la contribución de la teoría de la evolución abre nuevos caminos a la comprensión del proceso de socialización encarnado en las tareas de crianza, y si bien no se tienen todas las respuestas a los interrogantes que plantea este fenómeno, sí brinda una explicación más holística al considerar que el ser humano también se encuentra fuertemente determinado por las leyes de la evolución. Por otro lado, la incorporación de la teoría de la evolución a la explicación del comportamiento humano, abre una ventana distinta y complementaria para las ciencias sociales, las cuales podrán encontrar en esta teoría nuevos fundamentos para explicar el comportamiento social de los seres humanos y los orígenes de su estructura mental y cultura.

Lista de referencias

- Alexander, R. D. & Noonan, K. M. (1979). Concealment of ovulation, parental care, and human social evolution. In C. Chagnon & W. Irons (Eds), *Evolutionary Biology and Human Social Behavior*, (pp. 436-453). North Scituate, MA: Duxbury Press.
- Axelrod, R. & Hamilton, W. D. (1981). The evolution of cooperation. *Science*, 211, pp. 1.390-1.396.
- Bjorklund, D. F., Yunger, J. L. & Pellegrini, A. D. (2002). The Evolution of Parenting and Evolutionary Approaches to Childrearing. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, Vol. 2 Biology and Ecology of Parenting*, (pp. 3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bradley, R. H. & Caldwell, B. M. (1995). Caregiving and the regulation of child growth and development: Describing proximal aspects of caregiving systems. *Developmental Review*, 15, pp. 38-85.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2004). “Family Process” Investments that matter for child well-being, En A. Kalil & Th. DeLeire, *Family Investments in Children's Potential. Resources and Parenting Behaviors that Promote Success*, (pp. 1-32). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Burnstein, E., Crandall, Ch. & Kitayama, S. (1994). Some neo-darwinian decision rules for altruism. Weighing cues for inclusive fitness as a function of the biological importance of the decision. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (5), pp. 773-789.
- Buss, D. M. (1995). Evolutionary psychology: A new paradigm for psychological science. *Psychological Inquiry*, 6, pp. 1-30.
- Buss, D. M. & Shackelford, T. K. (1997). From vigilance to violence: Mate retention tactics in married couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (2), pp. 346-361.
- Cairns, R. B. (1998). The making of developmental psychology. En W. Damon & R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, B. J. (1998). The partner-specific investment inventory. An evolutionary approach to individual differences in investment. *Journal of Personality*, 66(3), pp. 383-442.
- Gannon, L. (2002). A critique of evolutionary psychology. *Psychology, Evolution & Gender*, 4.2, pp. 173-218.

- Geary, D. C. (1999). Sex differences. *Current Directions in Psychological Science*, 8(4), pp. 115-120.
- Geary, D. C. (2000). Evolution and proximate expression of human paternal investment. *Psychological Bulletin*, 126 (1), pp. 55-77.
- Geary, D. C. (2002a). Sexual selection and human life history. En R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior*, (Vol. 30, pp. 41-101). San Diego, CA: Academic Press.
- Geary, D. C. (2002b). Sexual selection and sex differences in social cognition. En A. V. McGillicuddy-de Lisi & R. de Lisi (Eds.), *Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition*, (pp. 23-53). Greenwich, CT: Ablex/Greenwood.
- Geary, D. C. (2006). Coevolution of paternal investment and cuckoldry in humans. In T. K. Shackelford & S. Platek (Eds.), *Female infidelity and paternal uncertainty*, (pp. 14-34). New York: Cambridge University Press.
- Godoy, R., Reyes-García, V., Mcdade, Th., Tanner, S., Leonard, W. R., Huanca, T., Vadez, V. & Patel, K. (2006). Why do mothers favor girls and fathers boys? A hypothesis and a test of investment disparity. *Human Nature*, 17, pp. 169-189.
- Goetze, D. B. & James, P. (2004). Evolutionary psychology and the explanation of ethnic phenomena. *Evolutionary Psychology*, 2, pp. 142-159.
- Hernández-Blasi, C., Bering, J. M. & Bjorklund, D. F. (2003). Psicología evolucionista del desarrollo contemplando la ontogénesis humana. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (3), pp. 267-285.
- Hertwing, R., Davis, J. N. & Sulloway, F. J. (2002). Parental investment: How an equity motive can produce inequality. *Psychological Bulletin*, 128, pp. 728-745.
- Keller, H. & Zach, U. (2002). Gender and birth order as determinants of parental behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 26, pp. 177-184.
- Lickliter, R. & Honeycutt, H. (2003). Developmental dynamics: Toward a biologically plausible evolutionary psychology. *Psychological Bulletin*, 6 (129), pp. 819-835.
- Mott, F. L. (1994). Sons, daughters and fathers' absence: Differentials in father-leaving probabilities and in home environments. *Journal of Family Issues*, 15, pp. 97-128.
- Queller, D. C. (1995). The measurement and meaning of inclusive fitness, *Animal Behaviour*, 51, 1, pp. 229-232.
- Salmon, C. A. (2003). Birth order and relationships: Family, friends, and sexual partners. *Human Nature* 14, pp. 73-88.
- Sánchez, J. A. (2001). De Darwin a la psicología y psiquiatría evolucionista. Algunos grandes momentos precursores de la nueva reorganización paradigmática de la psicología al asomarnos al siglo XXI. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 1(1), pp. 103-126.
- Trivers, R. L. (1972). Parental investment and sexual selection. En B. Campbell (Ed.) *Sexual selection and the descent of man*, 1871-1971 (pp. 136-179). Chicago: Aldine.
- Trivers, R. L. (1985). *Social Evolution*. Menlo Park, C. A.: Pearson Benjamin-Cummings.
- Trivers, R. L. & Willard, D. E. (1973). Natural selection of parental ability to vary the sex ratio of offspring. *Science* 179, pp. 90-92.
- Weinberg, M. K., Tronick, E. Z., Cohn, J. F. & Olson, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental Psychology* 35(1), pp. 175-188.
- Westneat, D. F. & Sherman, P. W. (1993). Parentage and the evolution of parental behavior. *Behavioral Ecology*, 4, pp. 66-77.

Referencia para citar este artículo: Martínez, M. & García, M. C. (2011). Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 535 - 545.

Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés*

MARTA MARTÍNEZ**

Profesora investigadora de la Universidad CES.

MARÍA CRISTINA GARCÍA***

Profesora investigadora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde.

Artículo recibido en febrero 25 de 2011; artículo aceptado en junio 2 de 2011 (Eds.)

Para su desarrollo normal un niño requiere relaciones cada vez más complejas con al menos un adulto... alguien que lo cuide de manera sacrificada e irracional... alguien que esté “loco por ese niño”
(Bronfenbrenner, 2005)

• **Resumen:** El objetivo de este artículo es revisar la evidencia proveniente de estudios en animales y humanos acerca de la regulación del circuito del estrés. Los datos de estas investigaciones se centran en el funcionamiento del eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal, y en la manera como las experiencias tempranas de estrés pueden configurar la reactividad del sistema. Resaltamos el papel de la crianza sensible para promover el desarrollo de sistemas autorregulatorios adecuados, y el peligro de las experiencias de negligencia y estrés crónico en los niños y niñas pequeños. Al final presentamos acciones, con base en la evidencia disponible, para disminuir el estrés crónico en la crianza.

Palabras clave: Estrés, crianza, cortisol, eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal, autorregulación.

Implicações da criação na regulação do estrés

• **Resumo:** O objetivo deste artigo consiste em revisar a evidência proveniente dos estudos com animais e seres humanos sobre a regulação do circuito do estrés. Os dados destas pesquisas centram-se no funcionamento do eixo hipotálamo-hipófise-supra-renal, e na maneira como as primeiras experiências do estrés podem configurar a reatividade do sistema. Destacamos o papel da criação sensível para promover o desenvolvimento de sistemas auto-regulatórios adequados, e o perigo das experiências de negligência e do estrés crônico nas crianças. Ao final apresentamos ações, baseadas na experiência disponível, para diminuir o estrés crônico na criação.

Palavras-chave: Estrés, criação, cortisol, eixo hipotálamo-hipófise-supra-renal, auto-regulação

Rearing Implications in stress regulation

• **Abstract:** The purpose of this article is to revise evidence from human and animal research around the stress regulation pathway. The data from research studies are based on the hypothalamus-pituitary-adrenal gland system and on the way stress early experiences can condition the circuit reactivity. The role of sensible rearing practices to promote the

* Este artículo de **revisión de tema** se deriva de la revisión crítica de la literatura realizada dentro del proyecto de tesis de la primera autora para optar al título de doctora en Infancia y Juventud, y lo publicamos como requisito parcial para la Candidatura a Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales.

** Médica de la Universidad de Cauca. Maestría en Neuropsicología Universidad San Buenaventura. Correo electrónico: martamz@une.net.co

*** Psicóloga de la Universidad Javeriana. Maestría en Investigación Curricular de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación de Nova University-Cinde. Correo electrónico: mariacristinagarcia@yahoo.com

development of adequate self-regulatory systems. The risk of negligent experiences as well as chronic stress on early childhood. Finally based on existing evidence we propose activities to prevent chronic stress on early childhood.

Keywords: Stress, Rearing practices, cortisol, hypothalamus-pituitary-adrenal gland system, self-regulation.

-1. Respuesta de estrés. -2. Estrés, Neurodesarrollo y Crianza. -3. Categorización del Estrés. -4. Programas para reducir el Estrés Crónico en la Crianza. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Respuesta de estrés

Más allá del término coloquial al que se hace referencia cuando hay un exceso de trabajo o actividad, el estrés se refiere al sistema de cambios corporales que se presentan ante amenazas físicas o psicológicas, y fue descrito por primera vez por el científico húngaro Hans Selye, quien publicó un artículo en 1936 sobre lo que él denominó “síndrome del estrés”. Es, por lo tanto, una respuesta esencial para sobrevivir, e implica un cambio en las prioridades del cuerpo, pues ante la presencia de una amenaza posible o real se desencadenan una serie de cambios químicos y neurales que desvían los recursos del organismo desde funciones como la alimentación, la reproducción, el aprendizaje, o cualquier otra meta dirigida al futuro para dejar, de manera inmediata, la energía disponible para asumir el desafío en cuestión (Bermúdez, 2010).

Desde la publicación de Selye, las investigaciones han avanzado de manera exponencial, y actualmente se conocen relativamente bien los mecanismos neurobiológicos que se producen en animales y humanos como respuesta al estrés. El iniciador del proceso es la percepción de un peligro o amenaza por parte del cerebro. La amígdala, localizada en el lóbulo temporal, es clave en esta parte del proceso, ya que es la encargada de detectar al estímulo amenazante y generar la respuesta (Bermúdez, 2010).

Los cambios neuroquímicos que siguen al estímulo amenazante detectado por la amígdala, se ejecutan a través del llamado “eje del estrés”, conformado por el hipotálamo, la hipófisis y la suprarrenal. El hipotálamo es un grupo de neuronas situado en la base del cerebro y está en contacto directo con la glándula hipófisis, también llamada la “glándula maestra”, pues produce hormonas que dirigen la producción de otras hormonas. En lo concerniente al estrés, la hipófisis estimula las glándulas suprarrenales, localizadas encima de los riñones, para que produzcan adrenalina y

cortisol. La adrenalina activa de manera rápida el sistema nervioso simpático, aumentando el ritmo cardíaco, desviando la sangre desde el sistema digestivo a los músculos y liberando energía por las células para uso inmediato. A su vez, el cortisol -conocido precisamente como “hormona del estrés”, libera energía adicional, movilizandolas reservas desde las proteínas; suprime el sistema inmune y el crecimiento físico e inhibe las hormonas reproductivas. Si la situación de alarma persiste, el cortisol continúa su efecto catalizador, destruyendo los tejidos que sean precisos para conseguir los aminoácidos que se requieren para seguir respondiendo a la situación de estrés, conllevando aspectos negativos para el organismo, entre los que se pueden destacar daños al sistema inmunitario y a las neuronas, en especial las del hipocampo, que se relacionan con las funciones de memoria y aprendizaje (Bermúdez, 2010).

2. Estrés, Neurodesarrollo y Crianza

Lo que nos dicen los estudios en Animales

En los párrafos siguientes describimos una serie de estudios en animales que tratan sobre los efectos de la crianza en la regulación del circuito del estrés, y al final de cada párrafo incluimos el posible impacto o la importancia de los mismos para los procesos de crianza en seres humanos.

- En varios experimentos con ratas (Liu & col., 1997, Meaney & col., 1996, Plotsky & Meaney, 1993), en los cuales no se permitió el cuidado materno a través del acicalamiento con lameduras y contacto físico, los experimentadores y experimentadoras observaron que las crías se convirtieron en adultos más temerosos, más reactivos al estrés, y que presentaron alteraciones de la memoria y el aprendizaje hasta la edad adulta. En cambio, los experimentadores y experimentadoras observaron que las crías que son lamidas y acicaladas por sus madres

en los primeros días de vida, desarrollan una mejor regulación de su eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal que proporciona una respuesta más equilibrada al estrés, con más bajos niveles del cortisol y una normalización más rápida a valores basales. Esto parece darse porque los cuidados maternos pueden activar receptores para el cortisol en el hipocampo, en la amígdala y en la corteza prefrontal, lo que a su vez frena la producción del mismo mediante un mecanismo de retroalimentación negativa.

La implicación para la crianza es que los padres y madres pueden jugar un papel determinante para ayudar al niño o niña a establecer una adecuada regulación de este circuito a través del cuidado sensible y cálido que activa sus mecanismos autorregulatorios.

- Los experimentos con monos-hembras que han sido sometidas a estrés, muestran que su descendencia son monos altamente reactivos al estrés. Esto se ha logrado mediante procedimientos que causan estrés a la madre, como por ejemplo hacer que los recursos alimentarios sean imprevisibles para ella -aunque finalmente siempre hubo alimento para las crías- (Coplan, Rosenblum & Gorman, 1995, Coplan & otros, 1996, Rosenblum, Coplan, Friedman, Bassoff, Gorman & Andrews, 1994, Schneider, Coe & Lubach, 1992, Schneider et al., 1998). Esta situación de estrés tiene un profundo efecto sobre las relaciones sociales de la madre con los otros monos adultos del grupo, y a la vez con sus crías, las cuales se convierten en animales adultos altamente temerosos y menos competentes socialmente. Los efectos parecen ser producidos porque el estrés genera un ambiente social adverso para la madre que compromete la calidad del cuidado materno. *Lo anterior tiene implicaciones para la crianza, dado que el estrés materno significativo durante el embarazo y la infancia temprana puede comprometer la calidad del cuidado materno, y tener un impacto en el desarrollo del circuito del estrés en los niños y niñas, dando lugar a una respuesta más reactiva al mismo a lo largo de la vida.*
- Desde los estudios clásicos de privación, realizados por Harlow (1971, 1973, citado en National Research Council and Institute

of Medicine, 2000), se sabe que los monos privados del estímulo social normal crecen como adultos socialmente incompetentes y temerosos. Estudios más recientes han documentado que los monos que crecieron con mamás sustitutas “de paño” pero expuestos a varias horas diarias de juego con otras crías, no eran tan incompetentes socialmente como los monos criados en aislamiento, aunque sí mostraron varias reacciones fisiológicas elevadas de ansiedad y temor cuando están amenazados (Suomi, 1997, Champoux, Coe, Schanberg, Kuhn & Suomi, 1989, Champoux, Byrne, DeLizio & Suomi, 1992). Esto implica que algunas de las alteraciones inducidas por el estrés son susceptibles de repararse, y que otras, en cambio, son más resistentes a la reparación, por ejemplo la reducción de los receptores de glucocorticoides en el hipocampo y la corteza prefrontal, que permitiría una mejor regulación de los niveles de cortisol (Francis, Diorio, Plotsky & Meaney, 2002). *Estos estudios resaltan la importancia del cuidado materno para la autorregulación del circuito del estrés en los niños y niñas pequeños, y que este beneficio no puede ser provisto por la interacción con pares. También implica que los niños y niñas que han sido sometidos a estrés prenatal o negligencia postnatal, pueden beneficiarse de experiencias positivas posteriores, tales como ambientes ricos en oportunidades para la exploración y juego con otros niños, las cuales pueden compensar, aunque al parecer, sólo parcialmente las consecuencias conductuales negativas del estrés (ya que aunque pueden mejorar las competencias sociales no mejoran las competencias autorregulatorias de sus circuitos del estrés).*

- Las investigaciones muestran que los monos genéticamente vulnerables al estrés se caracterizan por ser hiperreactores a situaciones de estrés o de tensión, debido a que tienen un eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal hiperreactivo que produce respuestas exageradas a las situaciones de tensión, con una curva de normalización lenta de los niveles de cortisol, y esta vulnerabilidad al estrés se asocia con el metabolismo de la serotonina; por lo tanto, estos monos demuestran altos niveles del cortisol y bajos niveles de serotonina, en respuesta incluso a

un estrés leve (Bennett y col., 1998, Suomi, 1997). Durante el crecimiento, estos monos tienen dificultades para vincularse con otros monos, se muestran temerosos ante situaciones nuevas, y presentan reacciones ansiosas a la separación materna. Como adultos, demuestran ansiedad creciente y comportamiento depresivo, tendencia al consumo excesivo de alcohol cuando tienen acceso a éste, agresión y comportamiento violento. Las hembras tienden a ser madres negligentes con sus crías. Los investigadores e investigadoras documentaron que cuando estos monos son criados por madres “adoptivas” sensibles y cálidas, se tornan seguros en sus patrones exploratorios cuando son adultos, se relacionan adecuadamente, presentan una mejor regulación del cortisol y niveles normales de la serotonina en el cerebro; las hembras llegan a convertirse en madres sensibles (Suomi, 1997). Esto puede explicarse por el efecto del ambiente en la expresión de los genes, específicamente el efecto protector del cuidado materno sobre la vulnerabilidad genética (Barr et al., 2004). *Estos hallazgos muestran que las respuestas individuales a experiencias estresantes tempranas puede variar de manera considerable, de acuerdo con la vulnerabilidad genética, es decir, con el temperamento de cada niño o niña, existiendo niños y niñas más vulnerables a quienes los estresores puedan llevar más fácilmente a problemas subsecuentes en la regulación de la respuesta del estrés, y a tener problemas de conducta. Finalmente, esta evidencia indica que la crianza sensible y cálida puede moderar el impacto de esta vulnerabilidad genética.*

Lo que nos dicen los estudios en Humanos

En los párrafos siguientes describimos una serie de estudios en humanos que tratan, al igual que los estudios anteriores, sobre los efectos de la crianza en la regulación del circuito del estrés y su posible impacto para los procesos de crianza en seres humanos.

- Shonkoff y Phillips (National Research Council and Institute of Medicine, 2000) realizaron una revisión detallada de los estudios de seguimiento de los niños y niñas que crecieron en orfanatos rumanos de principios de los años 90, quienes, aunque

recibieron adecuada nutrición y asistencia médica, prácticamente no recibieron ningún estímulo social o cognoscitivo y sobre todo tuvieron muy pocas oportunidades de establecer un vínculo consistente con un cuidador o cuidadora. Encontraron que los seguimientos realizados evidenciaron que estos niños y niñas presentaron déficit considerable en todas las áreas de su desarrollo. Al retirar a los niños y niñas de estas instituciones y ponerlos dentro de familias estables con los recursos adecuados, se pudo observar la compensación en el desarrollo en los aspectos cognoscitivo, motor y lingüístico en la mayoría de ellos y de ellas. En contraste, el déficit en el desarrollo social y emocional fue más susceptible de tener un impacto a largo plazo para la mayor parte de estos niños y niñas (National Research Council and Institute of Medicine, 2000). El impacto a nivel social y emocional se refiere específicamente a problemas del comportamiento y a dificultades en las relaciones con pares durante la adolescencia. Aunque no se sabe con exactitud por qué un niño se recupera mientras que otros no, pueden estar implicados múltiples factores de condiciones genéticas, prenatales y postnatales, y hay evidencia de que los niños y niñas que permanecen por más tiempo en estas instituciones tienen el mayor riesgo de no conseguir un desarrollo adecuado (Ames, 1997, Verhulst, Althaus & Bieman, 1990, Verhulst, Althaus & Bieman, 1992). En general, los niños y niñas adoptados antes de los seis meses de edad, evolucionaron significativamente mejor que los adoptados más tarde (Ames, 1997). Los estudios acerca del eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal de los niños que pasaron más en orfanatos antes de la adopción, documentaron que entre más tarde fueron adoptados más altos eran los niveles de cortisol ante el estrés y peores los resultados del desarrollo (Gunnar, Morison, Chisholm & Schuder, 2001, Donzella, Gunnar, Krueger & Alevin, 2000, O'Connor, Rutter, Beckett, Keaveney, Kreppner & English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team, 2000). *La investigación de niños y niñas que han crecido en*

orfanatos, resalta la importancia de los vínculos consistentes en el desarrollo y el impacto, difícil de revertir, de los ambientes de privación sobre las capacidades autorregulatorias de los niños y niñas pequeños, al igual que la importancia de implementar lo más pronto posible experiencias compensadoras con los niños y niñas que han sido sometidos a maltrato o cuidado negligente.

- Los estudios muestran que los niños y niñas que crecen en familias que atraviesan de manera frecuente por dificultades económicas, exhiben niveles de cortisol elevados (Essex, Klein, Cho & Kalin, 2002, Lupien, King, Meaney & McEwen, 2000, Lupien, King, Meaney & McEwen, 2001) y que estas elevaciones son a menudo exacerbadas cuando las madres experimentan síntomas de depresión (Dawson & Ashman, 2000; Ashman, Dawson, Panagiotides, Yamada & Wilkins, 2002, Jones, Field & Fox, 1997). Los niños y niñas que crecen en hogares con abuso de sustancias, o problemas mentales en los padres, o violencia intrafamiliar significativa, tienen amenazado su desarrollo emocional. De hecho, se ha documentado que el maltrato crónico, extremo o no controlable, produce cambios medibles en el cerebro inmaduro (Glaser, 2000). *Esto implica que el estrés materno significativo, la salud mental de los padres y las características del contexto, pueden afectar el desarrollo del sistema del estrés en los niños y niñas, dando lugar a una respuesta más reactiva al estrés a lo largo de la vida.*
- Las investigaciones han mostrado que un cuidado sensible y consistente puede prevenir la elevación del cortisol en niños y niñas de 1 y 2 años, incluso en los niños y niñas que tienden a ser temperamentamente ansiosos (Nachmias, Gunnar, Mangelsdorf, Parritz & Buss, 1996, en National Scientific Council on the Developing Child, 2005). Es decir que puede servir como un potente “amortiguador” que actúa como factor protector en los niños y niñas vulnerables, permitiéndoles de esta forma explorar el mundo, asumir retos y asumir la experiencia de estrés, aun sintiendo temor o miedo pero sin un impacto neurológico adverso, ya que se evitan los niveles crónicamente elevados de cortisol. En contraste, los niños

y niñas cuyos vínculos son inseguros o desorganizados, demuestran unos mayores niveles de hormonas del estrés aun cuando estén levemente asustados, y un incremento en los niveles de cortisol que pueden alterar el desarrollo de los circuitos cerebrales, haciendo que sean menos capaces de enfrentar de forma efectiva el estrés a medida que crecen (Loman & Gunnar, 2009, en National Scientific Council on the Developing Child, 2005). *Esta evidencia demuestra que la crianza sensible y cálida en humanos, al igual que se ha mostrado en los estudios animales arriba mencionados, puede moderar el impacto de la vulnerabilidad genética hacia la hiperreactividad al estrés.*

- Las investigaciones con niños y niñas menores de 2 años que asisten a centros de cuidado infantil, muestran un incremento en el cortisol a medida que progresa el día, mientras que los niños y niñas preescolares mayores y los niños y niñas en edad escolar, pueden manejar tiempos mayores sin activar su sistema del estrés (Vermeer & Van IJzendoorn, 2006). A su vez, si estos niños y niñas están en centros de cuidado de mala calidad, muestran mayores elevaciones que aquellos en preescolares de buena calidad (Gunnar, Kryzer, VanRyzin & Phillips, 2010). *Esta evidencia sustenta que la calidad del cuidado o la educación infantil que reciben los niños y niñas fuera de casa, también juega un papel importante, ya que de acuerdo con ésta se determina qué tanto se exponen sus cerebros a elevaciones de hormonas del estrés en sus primeros años.*

En resumen, los datos provenientes de investigaciones de animales y humanos que estudian la regulación del estrés a través del eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal, son notablemente congruentes y apuntan a que las experiencias tempranas de estrés configuran la reactividad del sistema, es decir, qué tan fácil se activa o se desactiva el sistema a lo largo de la vida, ya que los circuitos cerebrales son particularmente maleables durante el periodo fetal y la infancia más temprana. La evidencia resalta de manera importante el papel de la crianza sensible para promover el desarrollo de sistemas autorregulatorios, y a su vez, el peligro de las experiencias de negligencia y estrés crónico en los niños y niñas pequeños, que pueden

comprometer el desarrollo del cerebro de manera importante, ya que este tipo de experiencias negativas sobreactiva el sistema que regula el miedo y el estrés en el cerebro inmaduro, ajustando los niveles en un tope alto, lo cual puede alterar los patrones de respuesta del comportamiento y tener consecuencias en la salud física y mental a lo largo de la vida (Zhang, Parent, Weaver & Meaney, 2004, Loman & Gunnar, 2009).

3. Categorización del Estrés

Los períodos cortos de estrés no significan un problema para el desarrollo. De hecho, la supervivencia requiere la capacidad de una respuesta adecuada ante estímulos que perturban el equilibrio. Sin embargo, periodos prolongados de estrés pueden afectar negativamente al desarrollo del cerebro como lo demuestra la evidencia revisada de manera precedente. Por lo tanto, tiene importancia categorizar la naturaleza y severidad de las experiencias estresoras, con el objetivo de evaluar la necesidad de intervenir para reducir el riesgo de impactos negativos posteriores. En este sentido, el Comité del Centro de Desarrollo infantil de la Universidad de Harvard realizó la categorización de los eventos estresores que presentamos a continuación (National Scientific Council on the Developing Child, 2005, Loman & Gunnar, 2009, McEwen, 2008, Lupien, King, Meaney & McEwen, 2000, Lupien, King, Meaney & McEwen, 2001, McEwen & Sapolsky, 1995).

De acuerdo con esta categorización, los eventos estresores pueden ser tóxicos, tolerables o benéficos, dependiendo de la magnitud de la respuesta estresora que provoquen y del tiempo que duren. Esto depende, a su vez, de si la experiencia estresora es controlable y qué tan a menudo y por cuánto tiempo el sistema del estrés ha sido activado en el pasado, y fundamentalmente si los niños afectados tienen relaciones seguras que les sirvan de soporte (National Scientific Council on the Developing Child, 2005, Loman & Gunnar, 2009, McEwen, 2008, Lupien, King, Meaney & McEwen, 2000, Lupien, King, Meaney & McEwen, 2001, McEwen & Sapolsky, 1995).

- *El Estrés Tóxico* se refiere a una activación fuerte, prolongada o frecuente del sistema que maneja el estrés. Los eventos estresantes que tienden a provocar este tipo de respuesta

son los que son crónicos, incontrolables y/o experimentados sin que el niño o niña tenga acceso al apoyo de sus cuidadores o cuidadoras adultos. Los estudios indican que este tipo de estrés puede tener un impacto adverso sobre la arquitectura del cerebro, y en casos de extrema severidad como el abuso o los maltratos crónicos, puede resultar en el desarrollo de un cerebro más pequeño.

- *Estrés Tolerable* se refiere a la respuesta al estrés que puede afectar la arquitectura del cerebro pero que generalmente ocurre por breves periodos de tiempo, y que permite periodos de tiempo para que el cerebro se recupere y por lo tanto reverse los efectos potencialmente peligrosos. Además de su relativa brevedad, lo que hace que los eventos críticos sean más tolerables es la presencia de soporte adulto que crea ambientes seguros que le ayudan al niño o niña a aprender a enfrentar y recuperarse de experiencias adversas, tales como la muerte o la enfermedad de una persona amada, un accidente o enfermedad, o la separación o divorcio de su padre y madre. Este tipo de estrés puede convertirse, en algunas circunstancias, en estrés tóxico, si no hay el soporte de relaciones seguras con sujetos adultos.
- *Estrés positivo* se refiere a una respuesta al estrés moderada y de corta duración, tales como un breve incremento en la frecuencia cardíaca o cambios leves en los niveles de las hormonas del estrés. Esta clase de estrés es una parte normal de la vida, y aprender a manejarlo es una característica esencial del desarrollo de la autorregulación que soporta muchos otros aspectos del desarrollo. Los eventos adversos que provocan estrés positivo tienden a ser aquellos en los cuales el niño o niña puede aprender a controlarlo y a manejarlo, con el apoyo del sujeto adulto, y ocurre en el contexto de relaciones positivas, cálidas y seguras. Estresores que pueden ser positivos si el niño o niña tiene el apoyo para superarlos son, por ejemplo, el encuentro con una persona nueva, manejar la frustración, entrar al jardín infantil, una vacuna, superar el miedo a los animales, etc.

4. Programas para reducir el Estrés Crónico en la Crianza

No obstante la disponibilidad de un rico y extenso conocimiento del desarrollo emocional y social de los niños y niñas pequeños, incluidos sus fundamentos neurobiológicos, existe una brecha con la implantación de estrategias políticas o publicas que reduzcan el estrés peligroso en la vida de los niños y niñas, y sus familias, y promuevan el desarrollo de la autorregulación, en contraste con el énfasis puesto en otros aspectos del desarrollo como la alimentación, la cognición, el lenguaje o la lectura.

Las investigaciones realizadas y la evidencia disponible en el área del estrés y el desarrollo, ofrecen una vía para comprender las bases potenciales para las acciones sociales, educativas y clínicas, entre las que podemos mencionar:

- La evidencia disponible anima a promover e implementar programas de educación de padres y madres, para ofrecerles más soporte e información sobre las necesidades de los bebés y las bebés; específicamente se debería enfatizar en que los papás y las mamás conozcan que la manera como ellos y ellas responden a sus niños y niñas pequeños, es determinante en el desarrollo de su capacidad de autorregulación emocional y en el desarrollo de su cerebro. Es importante que los padres y madres sepan que las experiencias emocionales del recién nacido o recién nacida, y de los niños y niñas pequeños, ocurren durante las interacciones cotidianas, cuando requieren que los alimenten, los carguen o los consuelen, y que es en esos escenarios donde los bebés y las bebés tienen que enfrentar el estrés; es decir, que a los bebés y las bebés puede resultarles muy estresantes experiencias como no ser atendidos de manera oportuna o estar lejos de su cuidador o cuidadora. Estos son también escenarios donde a menudo afloran opiniones o consejos acerca de “no cargar a los niños en exceso para evitar malcriarlos o resabiarlos”, o “dejarlos llorar hasta que se cansen”. Al contrario de estos, la evidencia disponible apoya que los padres y madres sean animados y orientados para cargar, calmar y reconfortar a sus bebés de manera

sensible y oportuna durante los primeros meses, y a establecer una relación sólida, cálida y consistente (Zero to three , 2005). Todos los padres y madres deben tener la claridad de que los niños y niñas pequeños no pueden todavía regular por su cuenta el estrés excesivo (“no pueden gestionar su propio cortisol”), así que cuando se los atiende de manera sensible y se los reconforta, se les está ayudando a aprender a calmarse a sí mismos, y a medida que crecen, se les está ayudando a la regulación de la producción de las hormonas del estrés, que es la base de la autorregulación a lo largo de la vida, fundamental para un desarrollo cerebral saludable.

- La evidencia actual sustenta la conveniencia de que los profesionales y las profesionales de salud encargados de atender a madres gestantes y con bebés pequeños o pequeñas (ginecólogos y ginecólogas, pediatras, enfermeros y enfermeras que atienden controles prenatales o de crecimiento y desarrollo) reconozcan que las experiencias estresoras de los padres, madres, cuidadoras y cuidadores, pueden afectar el desarrollo de la arquitectura y la química del cerebro del niño o niña haciéndolos más susceptibles posteriormente a alteraciones relacionadas con el estrés, así como el desarrollo de su salud mental (National Research Council and Institute of Medicine, 2000); por lo que es altamente deseable que estos sujetos profesionales realicen un tamizaje activo y una intervención terapéutica oportuna de las dificultades emocionales de las madres y cuidadores o cuidadoras, con el mismo énfasis que se da a otras alteraciones de la salud. Por ejemplo, que así como a las madres embarazadas se les solicita exámenes para medir su nivel de glucosa, se les realice también un tamizaje de su estado emocional, y si se detectan problemas de importancia deben referirse para tratamiento especializado.
- La evidencia disponible alienta a promover programas de intervención con carácter prioritario de los niños y niñas víctimas de maltrato, abuso o negligencia, para que rápidamente sean retirados de situaciones de

vulnerabilidad, sin retrasos burocráticos, y para que sean incluidos lo más pronto posible en un grupo de vigilancia e intervención de alto riesgo del neurodesarrollo (Thompson & Flood, 2002), de manera similar a como se incluyen a otros niños y niñas de riesgo, como los bebés y las bebés prematuros (por ejemplo en el programa canguro). En esta misma dirección, la evidencia anima a diseñar e implementar programas de educación de padres y madres que prevengan el maltrato, dándoles información y herramientas para erradicar el uso del castigo físico y otras formas de violencia y maltrato en el ámbito de la crianza. Es importante que estas intervenciones apunten a intervenir situaciones problemáticas específicas (en términos cotidianos, esto significaría ubicar con exactitud “*los peores momentos del día*” o las ocasiones en que los padres y madres están en riesgo de perder la calma). La acción, entonces, puede estar dirigida a las formas de enfrentar los sentimientos y pensamientos, y a estrategias que conduzcan a una acción efectiva (Grusec & Goodnow, 1994).

- La evidencia pone de manifiesto que las circunstancias que rodean a padres, madres, y otros cuidadores o cuidadoras, ejercen una influencia de gran alcance en su capacidad de satisfacer las responsabilidades que exige la crianza de sus hijos e hijas. Lo anterior anima a la implementación de Programas y Políticas de apoyo a través de la familia extendida, o del trabajo flexible para los mismos padres y madres que desean permanecer en casa con su recién nacida o con su niño pequeño, en las situaciones en las cuales de otra manera ese vínculo afectivo que el niño o niña necesita para manejar el estrés, pueda estar comprometido o sea intermitente. La falta de apoyo para los padres y madres que están tratando de balancear crianza y trabajo, es un factor crítico en las familias de bajos ingresos, o en las familias que tienen niños o niñas con problemas de salud crónicos o con necesidades especiales; en este caso, los niños y niñas pueden estar sometidos a excesivo estrés. Otro grupo que debe ser incluido en los programas de apoyo, son los niños y niñas con temperamento difícil

y con síntomas de respuestas anormales: agresividad, hiperactividad, ansiedad, pues estas situaciones hacen que la satisfacción de sus necesidades no siempre sea fácil y que sea más difícil el logro de su autorregulación (National Research Council and Institute of Medicine, 2000).

- La evidencia alienta a promover programas de gestión de calidad de centros infantiles en los cuales se preste mucha atención a evitar cambios constantes en el personal, lo que compromete la calidad de los vínculos de los niños y niñas, y a fomentar la capacitación del personal en la concientización de la importancia del vínculo para el desarrollo del cerebro, sobre todo en las familias de bajos ingresos que no pueden acceder a otros mejores (National Research Council and Institute of Medicine, 2000).
- La evidencia muestra la importancia del contexto más amplio de la familia y la comunidad sobre el circuito del estrés de los niños y niñas, y anima a brindar un apoyo especial a las madres y padres en contextos de vulnerabilidad, y en otras situaciones que hacen difícil la satisfacción de los retos de la crianza, como por ejemplo, familias que experimentan la llegada de un niño o niña prematuro o con peso bajo al nacer, casos en los que frecuentemente coexisten otras condiciones de vulnerabilidad como madres solteras, adolescentes embarazadas, embarazos no deseados, pobreza (Mora & Rojas, 2005). Igualmente, esto es especialmente relevante cuando se trata de poblaciones vulnerables, tales como poblaciones víctimas de la violencia o del desplazamiento forzado, tristemente incidentes en Colombia; o víctimas de desastres naturales, como los que han aquejado a importantes grupos poblacionales en los últimos años. El desarrollo de políticas y programas que apoyen a estas poblaciones, no solamente a cubrir sus necesidades básicas, sino también a que den apoyo y proporcionen sistemas de soporte psicológico, se hace imprescindible como política de protección a la primera infancia (National Scientific Council on the Developing Child, 2005, National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

5. Conclusiones

El conocimiento científico del efecto del estrés en el desarrollo del cerebro proviene de investigaciones tanto en animales como en seres humanos, y ha generado un cuerpo de principios comunes de la biología del desarrollo que soportan generalizaciones válidas a través de las especies e hipótesis razonablemente válidas para los humanos y las humanas.

Un sistema del estrés en buen funcionamiento es esencial para preservar la vida, pero puede dañar la salud o el bienestar si se activa demasiado a menudo o por demasiado tiempo. La activación frecuente o sostenida de la respuesta al estrés tiene consecuencias serias sobre el desarrollo, algunas de las cuales pueden continuar después de la exposición al estímulo estresor. Los estudios en animales y en seres humanos muestran que las elevaciones en los niveles del cortisol pueden alterar el funcionamiento de numerosos sistemas neurales, y aún cambiar la arquitectura en las regiones del cerebro como el hipocampo y la corteza prefrontal, que son esenciales para el aprendizaje, la memoria y la autorregulación a través de la activación o desactivación de genes en momentos y lugares específicos.

Los datos provenientes de investigaciones de animales y de seres humanos que estudian la regulación del estrés a través del eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal, apuntan a que las experiencias tempranas de estrés configuran la reactividad del sistema, es decir, qué tan fácil se active o se desactive el sistema a lo largo de la vida, ya que los circuitos cerebrales son particularmente maleables durante el periodo fetal y la infancia más temprana.

Estudios en animales y en seres humanos han mostrado que la calidad de las relaciones maternas puede conllevar a influenciar a largo plazo en la manera como el cerebro maneja el estrés, tanto fisiológica como emocionalmente, e incluso pueden influenciar la expresión genética, estableciendo la base para la autorregulación del funcionamiento social y emocional.

Aprender a manejar el estrés, el miedo y el resto de las emociones, puede ser uno de los principales retos de la primera infancia. Las habilidades del niño o niña para manejar sus emociones (autorregulación) son importantes no solo como

fundamento de capacidades futuras, sino también para el funcionamiento social del niño o niña con su padre, madre, profesoras, profesores y pares.

La salud emocional de los niños y niñas pequeños -o la ausencia de ésta- está estrechamente relacionada con las características emocionales de los ambientes en los cuales crecen, que incluyen no solo a su padre y a su madre, sino al contexto más amplio de su familia y de su comunidad, por lo cual es fundamental que puedan contar con más apoyo y tener redes comunitarias e instituciones que les brinden ayuda de una manera realmente activa. Por lo anterior, es de vital importancia que la sociedad haga todo lo posible para permitir a los padres y madres establecer vínculos sólidos y consistentes con sus niños y niñas, para lograr de esta manera que ellos puedan ofrecerles ese “cuidado sacrificado e irracional” del que habla Brofenbrenner en la cita inicial de este artículo, pues finalmente ese tipo de atención personalizada y los cuidados y la receptividad de alguien que los conozca perfectamente y pueda entenderlos y regularlos bien, pueden ser la base de la autorregulación exitosa del circuito del estrés a lo largo de la vida.

Lista de referencias

- Ames, E. (1997). *The Development of Romanian Orphanage Children Adopted to Canada: Final Report to the National Welfare Grants Program: Human Resources Development Canada*. Burnaby: Simon Fraser University.
- Ashman, S., Dawson, G., Panagiotides, H., Yamada, E. & Wilkins, C. (2002). Stress hormone levels of children of depressed mothers. *Development and Psychopathology*, 14(2), pp. 333-349.
- Barr, C., Newman, T., Lindell, S., Shannon, C., Champoux, M., Lesch, K. et al. (2004). Interaction between serotonin genevariation and rearing history in alcohol preference and consumption in female primates. *Archives of General Psychiatry*, 61(11), pp. 1146-1152.
- Bennett, A., Lesch, K., Heils, A., Long, J., Lorenz, J., Shoaf, S., et al. (1998). Serotonin transporter gene variation, strain, and early rearing environment affect CSF 5-HIAA concentrations in rhesus monkey. *American Journal of Primatology*, 45, pp. 179-180.

- Bermúdez, J. (2010). *La evolución del Talento*. Barcelona: Debate.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *On Making Human Beings Human*. London: Sage Publications. Recuperado el 28 de Diciembre de 2010, de: book.google.com
- Champoux, M., Byrne, E., DeLizio, R. & Suomi, S. (1992). Motherless mothers revisited: Rhesus maternal behavior and rearing history. *Primates*, 33(2), pp. 251-255.
- Champoux, M., Coe, S., Schanberg, S., Kuhn, C. & Suomi, S. (1989). Hormonal effects of early rearing conditions in the infant rhesus monkey. *American Journal of Primatology*, 19, pp. 111-117.
- Coplan, J., Andrews, M., Rosenblum, L., Owens, M., Friedman, S., Gorman, J. et al. (1996). Persistent elevations of cerebrospinal fluid concentrations of corticotropin-releasing factor in adult nonhuman primates exposed to early-life stressors: Implications for the pathophysiology of mood and anxiety disorders. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 93(4), pp. 1.619-1.623.
- Coplan, J., Rosenblum, L. & Gorman, J. (1995). Primate models of anxiety: Longitudinal perspectives. *Pediatric Clinics of North America*, 18, pp. 727-743.
- Dawson, G. & Ashman, S. (2000). On the origins of a vulnerability to depression: The influence of the early social environment on the development of psychobiological systems related to risk for affective disorder. In C. A. Nelson (Ed.), *The Effects of Adversity on Neurobehavioral Development: Minnesota Symposia on Child Psychology*, (pp. 245-280). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum y Assoc.
- Donzella, B., Gunnar, M., Krueger, W. & Alevin, J. (2000). Cortisol and Vagal Tone Responses to Competitive Challenge in Preschoolers: Associations With Temperament. *Developmental Psychobiology*, 37, pp. 209-220.
- Essex, M., Klein, M., Cho, E. & Kalin, N. (2002). Maternal stress beginning in infancy may sensitize children to later stress exposure: Effects on cortisol and behavior. *Biological Psychiatry*, 52(8), pp. 776-784.
- Francis, D., Diorio, J., Plotsky, P. & Meaney, M. (2002). Environmental enrichment reverses the effects of maternal separation on stress reactivity. *Journal of Neuroscience*, 22(18), pp. 7.840-7.843.
- Glaser, D. (2000). Child abuse and neglect and the brain-A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, pp. 97-118.
- Grusec, J. & Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30(1), pp. 4-19.
- Gunnar, M., Kryzer, E., VanRyzin, M. & Phillips, D. (2010). The rise in cortisol in family day care: Associations with aspects of care quality, child behavior, and child sex. *Child Development*, 81(3), pp. 851-869.
- Gunnar, M., Morison, S., Chisholm, K., & Schuder, M. (2001). Salivary cortisol levels in children adopted from Romanian orphanages. *Development and Psychopathology*, 13, pp. 611-628.
- Jones, N., Field, T. & Fox, N. (1997). EEG activation in 1-month-old infants of depressed mothers. *Development and Psychopathology*, 9(3), pp. 491-505.
- Liu, D., Korio, J., Tannenbaum, B., Caldji, C., Francis, D., Freedman, A. et al. (1997). Maternal care, hippocampal glucocorticoid receptors, and hypothalamic-pituitary-adrenal responses to stress. *Science*, 277, pp. 1.659-1.662.
- Loman, M., & Gunnar, M. (2009). Early experience and the development of stress reactivity and regulation in children. *Neuroscience y Biobehavioral Reviews*, 34, pp. 867-877.
- Lupien, S., King, S., Meaney, M. & McEwen, B. (2000). Child's stress hormone levels correlate with mother's socioeconomic status and depressive state. *Biological Psychiatry*, 48(10), pp. 976-980.
- Lupien, S., King, S., Meaney, M. & McEwen, B. (2001). Can poverty get under your skin? Basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Development and Psychopathology*, 13, pp. 653-676.
- McEwen, B. & Sapolsky, R. (1995). Stress and cognitive function. *Current Opinion in Neurobiology*, 5(2), pp. 205-216.
- McEwen, B. (2008). Central effects of stress hormones in health and disease: Understanding the protective and damaging effects of stress

- and stress mediators. *European Journal of Pharmacology*, 583, pp. 174-185.
- Meaney, M., Diorio, J., Francis, D., Widdowson, J., Plante, P., Caldui, C., et al. (1996). Early environmental regulation of forebrain glucocorticoid receptor gene expression: Implications for adrenocortical responses to stress. *Developmental Neuroscience* 18, pp. 49-72.
- Mora, A. & Rojas, A. (2005). Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo en niños con bajo peso al nacer. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (3), pp. 181-212.
- National Research Council and Institute of Medicine (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development.* Jack P. Shonkoff and Deborah A. Phillips, eds. Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral . Washington, D. C.: National Academy Press. Recuperado el 13 de junio de 2010, de: <http://www.nap.edu/>
- National Scientific Council on the Developing Child (2004). *Children's emotional development is built into the architecture of their brains. Working Paper, 2.* Recuperado el 15 febrero 2010, de: <http://www.developingchild.net>.
- National Scientific Council on the Developing Child (2005). *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper, 3.* Recuperado el 17 de febrero de 2010, de: <http://www.developingchild.net>.
- O'Connor, T., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J. & English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team (2000). The Effects of Global Severe Privation on Cognitive Competence: Extension and Longitudinal Follow-up. *Child Development*, 71, p. 3.
- Plotsky, P. & Meaney, M. (1993). Early, postnatal experience alters hypothalamic corticotropin-releasing factor (CRF). *Molecular Brain Research* 18, pp. 195-200.
- Rosenblum, L. & Andrews, M. (1994). Influences of environmental demand on maternal behavior and infant development. *Acta Paediatrica Supplement* 397, pp. 57-63.
- Rosenblum, L., Coplan, J., Friedman, S., Bassoff, T., Gorman, J. & Andrews, M. (1994). Adverse early experiences affect noradrenergic and serotonergic functioning in adult primates. *Biological Psychiatry* 35(4), pp. 221-227.
- Schneider, M., Clarke, A., Kraemer, G., Roughton, E., Lubach, G., Kaufman, S., et al. (1998). Prenatal stress alters brain biogenic amine levels in primates. *Development and Psychopathology* 10:, pp. 427-440.
- Schneider, M., Coe, C. & Lubach, G. (1992). Endocrine activation mimics the adverse effects of prenatal stress on the neuromotor development of the infant primate. *Developmental Psychobiology* 25(6), pp. 427-439.
- Suomi, S. (1997). Early determinants of behaviour: Evidence from primate studies. *British Medical Bulletin* 53(1), pp. 170-184.
- Thompson, R. & Flood, M. (2002). Toward a child-oriented child protection system. In G. B. Melton, *Toward a Child-centered, Neighborhood-based Child Protection System: A report of the Consortium on Children, Families, and the Law*, (pp. 155-194). Westport, CT: Praeger.
- Verhulst, F., Althaus, M. & Bieman, H. (1990). Problem behavior in international adoptees: I. An epidemiological study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 3, pp. 518-524.
- Verhulst, R., Althaus, M. & Bieman, H. (1992). Damaging backgrounds: Later adjustment of international adoptees. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 3, pp. 518-524.
- Vermeer, H. & Van IJzendoorn, M. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, pp. 390-401.
- Zero to three (2005). *Mentes saludables: Fomentando el desarrollo de su hijo del nacimiento a los 2 meses.* Recuperado el 21 de febrero de 2010, de: <http://www.zerotothree.org>.
- Zhang, T., Parent, T., Weaver, I. & Meaney, M. (2004). Maternal programming of individual differences in defensive responses in the rat. *Annals of the New York Academy of Science*, 1.032, pp. 85-103.

Segunda Sección:

Estudios e Investigaciones

Referencia para citar este artículo: Durán-Strauch, E., Guáqueta-Rodríguez, C. A. & 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*, 2 (9), pp. 549 - 559.

Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar*

ERNESTO DURÁN-STRAUCH**

Profesor de la Universidad Nacional de Colombia.

CAMILO ANDRÉS GUÁQUETA-RODRÍGUEZ***

Investigador del Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia.

ASTRID TORRES-QUINTERO****

Investigador del Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia.

Artículo recibido en septiembre 11 de 2009; artículo aceptado en noviembre 17 de 2009 (Eds.)

• **Resumen:** De acuerdo con los estándares internacionales, los Estados deben actuar oportuna y eficazmente ante las situaciones de vulneración de derechos. En este artículo presentamos los hallazgos de un estudio de caso sobre el funcionamiento del Sistema Nacional de Bienestar Familiar de Colombia, en el restablecimiento de derechos vulnerados. Analizamos los logros, dificultades y problemas, así como el nivel de cumplimiento y aplicación del Código de la Infancia y la Adolescencia, concluyendo que aún en la capital del país, donde hay una alta concentración de recursos y programas, falta bastante para llegar a una protección integral efectiva y a una respuesta contundente en el restablecimiento de los derechos.

Palabras Clave: Derechos de los niños y niñas, Sistema Nacional de Bienestar Familiar, Sistema de Protección, restablecimiento de derechos.

Restabelecimento dos direitos das crianças e dos adolescentes no Sistema Nacional de Bem-estar Familiar

• **Resumo:** De acordo com as normas internacionais, os Estados devem atuar de forma oportuna e eficaz diante de situações de vulneração dos direitos das crianças e dos adolescentes. Em este artigo apresentamos os achados de um estudo de caso sobre o funcionamento do Sistema Nacional de Bem-Estar Familiar da Colômbia no restabelecimento dos direitos vulnerados. Analisamos os logros, dificuldades e problemas, assim como o nível de cumprimento e aplicação do Código da Infância e da Adolescência, concluindo que ainda na capital do país, onde há uma concentração alta de recursos e programas, falta muito para chegar a uma proteção integral efetiva e a uma resposta contundente no restabelecimento dos direitos.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica está basado en los resultados del estudio *Análisis del proceso administrativo de restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el marco del funcionamiento del sistema nacional de bienestar familiar en la localidad de Engativá de la ciudad de Bogotá*, realizado entre octubre de 2008 y julio de 2009 con el auspicio de la División de Investigaciones de la Universidad Nacional de Colombia.

** Médico de la Universidad Javeriana, Especialista en Pediatría de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Psicología Comunitaria de la Universidad Javeriana, Magíster en Salud Pública de la Universidad Nacional de Colombia, Coordinador del Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante del 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: ejdurans@unal.edu.co

*** Psicólogo y Especialista en Análisis de Políticas Públicas de la Universidad Nacional de Colombia. Investigador del Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia. Docente ocasional de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: caguaquetar@unal.edu.co

**** Abogada de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Derecho Constitucional de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: aktorresq@unal.edu.co

Palavras-chave: Direitos das crianças e dos adolescentes, Sistema Nacional de Bem-estar Familiar, Sistema de Proteção, Restabelecimento de direitos.

Restoration of child and adolescent rights in the national family welfare system

Abstract: *According to the international standards, States must act timely and effectively in situations of violation of children's rights. In this article we present the results from a case study about the functioning of the Colombian National Family Welfare System in restoring violated rights. We analyze the achievements, difficulties and problems, as well as the level of compliance and implementation of the Code for Children and Adolescents, concluding that even in the capital, where there is a high concentration of resources and programs, somehow there is a long way to reach an integral protection and an convincing and effective response in restoring rights.*

Key Words: Child Rights, National Family Welfare System, Protection System, Child Rights restoration.

-1. Introducción. -2. Metodología del estudio. -3. Estudios sobre el tema. -4. El Sistema Nacional de Bienestar Familiar. -5. El Proceso de Restablecimiento de Derechos -6. Conclusiones y reflexiones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Colombia ratificó en 1991 la Convención sobre los Derechos del Niño; sin embargo, sólo hasta el año 2006 se expidió un nuevo Código de Infancia y Adolescencia que adecua la legislación a los compromisos internacionales. Este marco jurídico que pretende establecer condiciones para el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes, se enfrenta a un entorno institucional con una larga tradición caracterizada por el asistencialismo¹ y basada en el llamado paradigma de la situación irregular².

El Código se sustenta en los siguientes principios: (i) *Interés Superior del Niño*, que, por un lado cumple una función de carácter interpretativo, esto es que toda disposición debe interpretarse en función de satisfacer el interés superior de niños y niñas, y por el otro cuenta con un carácter prevalente, lo que quiere decir que en la resolución de los conflictos o diferencias, todos

los actores le deben dar prevalencia a la aplicación de este principio. (ii) *Protección integral*, que se constituye en torno a cuatro ejes fundamentales: el *reconocimiento* de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos; *la garantía*, que se relaciona con la generación de condiciones favorables que permitan el ejercicio integral de los derechos por parte de toda la población infantil y adolescente; *la prevención* de las amenazas, que se proyecta hacia aquellos niños, niñas y adolescentes que están en riesgo de vulneración de derechos y, por último, el *restablecimiento* inmediato de derechos vulnerados, en donde el Estado tiene la responsabilidad de intervenir con celeridad con el fin de garantizar la superación de situaciones de vulneración. (iii) *Prevalencia de derechos*, que tiene su sustento en el artículo 44 de la Constitución Política, y que consiste en darle un lugar preferente a los derechos fundamentales de los niños y niñas, en los casos en los que éstos entren en conflicto con los de otros ciudadanos y ciudadanas. (iv) *Corresponsabilidad*, la cual incorpora un nuevo enfoque del papel del Estado como garante principal de esos derechos, obligación que no puede ser de carácter subsidiario y que comprende acciones de atención, cuidado y protección de forma concurrente con los demás actores sociales.

Los ajustes jurídicos eran necesarios, mas no son suficientes frente a la crítica situación de la población colombiana menor de 18 años, por lo que este cambio normativo es sólo una etapa del camino que el país debe recorrer para cumplir

1 Entendemos por asistencialismo las acciones institucionales de diverso nivel que se enfocan en la atención de las consecuencias de las problemáticas sociales, no en sus causas, y que parten de considerar que los problemas sociales son disfunciones atribuibles al individuo y sus circunstancias, que hay que corregir. Las acciones que se realizan desde esta óptica son vistas como ayuda, no como garantía de derechos; su objetivo principal no es superar las problemáticas, sino llevarlas a niveles manejables.

2 Desde este paradigma se consideran "menores en situación irregular" los niños, niñas y adolescentes considerados más vulnerables (extrema pobreza, abandonados por su familia), que han cometido delitos o son víctimas de explotación, maltrato, abuso, etc., ante quienes el Estado interviene para corregirlos o para asistirlos.

con los compromisos en materia de garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Resulta entonces prioritario dinamizar y transformar el andamiaje institucional del Estado y las culturas organizacionales de las instituciones que tienen competencia en la garantía integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, con el fin de avanzar en los mandatos que establece el nuevo Código.

Con la pretensión de aportar elementos críticos a este proceso, el Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia adelantó, con el apoyo financiero de la Dirección de Investigaciones sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, a través de la convocatoria nacional de investigación a grupos clasificados en categoría “A” en el sistema nacional de ciencia y tecnología, un estudio de caso que busca aproximarse a la manera como el Estado colombiano actúa a través del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, en los procesos de restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en una localidad de Bogotá.

En el presente artículo recogemos algunos resultados de esa investigación, así como algunas reflexiones y análisis hechos a partir de los mismos.

2. Metodología del estudio

Realizamos un estudio de caso de tipo cualitativo en la localidad de Engativá³, triangulando la información obtenida a través de las siguientes estrategias metodológicas: análisis de fuentes secundarias, entrevistas semiestructuradas a 26 funcionarios y funcionarias locales que son actores

clave del Sistema de Bienestar Familiar, análisis de 10 historias de procesos de restablecimiento de derechos, y aplicación de encuestas a 33 integrantes del Subcomité de Infancia y Adolescencia de la Localidad.

3. Estudios sobre el tema

A partir de los documentos encontrados y revisados para la investigación, pudimos concluir que en lo relacionado con los derechos de protección hay una clara preocupación en el país por el conocimiento y descripción de las diferentes situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes, y por el análisis de sus causas y consecuencias. Existe abundante literatura sobre temas como trabajo infantil (Florez & Méndez, 1995), explotación sexual y comercial de niños, niñas y adolescentes (OIT, 2007), impacto del desplazamiento forzado (Observatorio sobre Infancia, Iepri, Codhes & Plan, 2009), niñez y conflicto armado (Álvarez-Correa & Aguirre, 2002), y sobre muchas otras situaciones de vulneración de derechos.

Sin embargo, se han desarrollado pocas investigaciones sobre las acciones dirigidas al restablecimiento de derechos vulnerados, así como sobre el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, y las existentes corresponden generalmente a trabajos auspiciados por el Estado (Pontificia Universidad Javeriana, 2006) y por entidades de cooperación internacional que analizan o evalúan programas, modalidades de atención, o acciones específicas (Save the Children, 1999).

La mayoría de estos estudios fueron adelantados durante la vigencia del Código del Menor⁴, y coincidían en señalar que las acciones desarrolladas tanto por las instituciones privadas como por las del Estado, estaban lejos de alcanzar el objetivo de garantizar los derechos de los niños y las niñas de forma integral. Encontraban problemas como la conducta predominante de institucionalización, asumida tanto por jueces y juezas como por defensores y defensoras de familia, quienes privaban de la libertad a niños, niñas y adolescentes por razones como la pobreza,

3 Bogotá está constituida por 20 localidades, las cuales se reconocen como unidades territoriales y administrativas desde donde se implementan la mayoría de programas sociales. La localidad de Engativá está ubicada al Noroccidente de la capital; su número de habitantes es de 824.337, con una participación ajustada de 11,8% sobre el total de la ciudad. En relación con la composición por grupos etarios, presenta una estructura poblacional que concentra la mayor parte de la población en los grupos de cero a veintinueve años, donde se encuentra el 50.0% de la población; de allí en adelante disminuye progresivamente. Por otro lado se puede apreciar que la población de niños, niñas y adolescentes corresponde aproximadamente al 31.9 % de la población total de la localidad. En lo que respecta a la oferta institucional, la localidad cuenta con un Centro Zonal del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y dos Comisariías de Familia, una de las cuales funciona de manera permanente. Por otro lado, se desarrollan programas y servicios tanto del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar a través del Centro Zonal y de las instituciones contratistas, como de la Secretaría de Integración Social, órgano distrital encargado de los proyectos y programas dirigidos a la infancia y la adolescencia que se ejecutan en el ámbito territorial.

4 El Código del Menor estableció el marco normativo de infancia y adolescencia durante la década de los 90 y la primera mitad del nuevo siglo en Colombia. Este marco normativo se encontraba fundamentado en la perspectiva de la situación irregular.

el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia intrafamiliar, el ser víctimas de explotación o abuso, etc. En segundo lugar, se observaban evidentes falencias en el desarrollo de las medidas de protección decretadas, dada la falta de instituciones y de programas de protección en algunas regiones del país, y la falta de cumplimiento de estándares mínimos de calidad en algunas de éstas (Defensoría del Pueblo, 2001), además de problemas en los criterios de asignación y uso de los recursos que no permitían que se respondiera adecuadamente a las necesidades de niños, niñas y adolescentes (Save the Children, 2009). Otro aspecto recurrentemente encontrado es la falta de rigurosidad con la que se venían adelantando los procesos relacionados con niños, niñas y adolescentes, lo que se veía reflejado en el incumplimiento de términos para la toma de decisiones, y en la ausencia de un sistema virtual de información que permitiera el acceso al expediente de cada niño, niña o adolescente, lo que obligaba a acudir a los expedientes físicos de las instituciones, los cuales en muchos casos tenían inconsistencias y carecían de la información básica de identificación de los usuarios y usuarias lo que, sumado a la falta de recursos humanos y físicos para la ubicación de niños, niñas y adolescentes y a la ausencia de una metodología unificada para la realización de los seguimientos, tenía como consecuencia la imposibilidad de hacer un seguimiento real a los procesos adelantados (Pontificia Universidad Javeriana, 2006).

En relación con el funcionamiento del Sistema, la primera conclusión a la que llegamos es que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar se enfrentaba a serias dificultades para cumplir con su rol como rector del mismo, ya que a pesar de que debía coordinar las acciones en todos los niveles territoriales, no lo estaba haciendo, y en muchos casos incluso su presencia era prácticamente nula (Defensoría del Pueblo, 2001).

A nivel Iberoamericano la situación es similar: la mayor parte de investigaciones se orientan al estudio de las situaciones de vulneración de derechos y, aunque se encuentran trabajos de investigación sobre los sistemas de protección, centrados en la mayoría de los casos en sus falencias y problemas, su número total no es significativo.

En las investigaciones realizadas en otros países⁵, se han descrito conflictos al interior de los sistemas de protección entre los profesionales del derecho y los demás profesionales que participan de los procesos, originados por el peso que tiene el discurso jurídico al interior de los sistemas de protección, sobre todo al momento de toma de decisiones.

Igualmente se ha evidenciado que la aplicación del principio del Interés Superior de niños y niñas en la toma de decisiones, es un aspecto crítico, dado que sobre éste hay consenso teórico, pero en la práctica existe un alto grado de discrecionalidad de parte de los sujetos adultos responsables de aplicarlo, por lo que sus características personales y profesionales adquieren gran importancia. Además, con frecuencia se presentan tensiones entre el interés de los niños y niñas y el interés de la familia, y en estos casos las autoridades responsables tienden a confundirlos (Hernández, 2005). Sin embargo, podemos concluir que hay un consenso en cuanto a que el principio debe ser entendido de acuerdo con el marco normativo internacional, y especialmente con el planteado en la Convención sobre los Derechos del Niño (Padial, 2007).

Resulta relevante un análisis del sistema de protección infantil de la comunidad de Navarra en España (Gobierno de Navarra, 2000) cuyo objetivo fue determinar cómo era el funcionamiento de los servicios prestados en los niveles de atención, conformados por una *red primaria* de la que forman parte los servicios sociales de base y una *red especializada* en la que se encuentra el Instituto Navarro de Bienestar Social; concluye que el mayor problema en el funcionamiento de este

5 Al respecto ver:

- Gobierno de Navarra (2000). *Plan de atención a la infancia y adolescencia en dificultad social en la comunidad foral de Navarra. El sistema de protección infantil en la comunidad foral de Navarra*. Navarra. Disponible en internet en: http://www.navarra.es/home_es/Gobierno+de+Navarra/Organigrama/Los+departamentos/Asuntos+Sociales+Familia+Juventud+y+Deporte/Acciones/Planes+especificos/Servicios+Sociales/Planes+de+Actuacion+e+Indicadores.htm#header3
- Hernández, J. M. (2005). *La intervención ante el maltrato infantil: una revisión del sistema de protección*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (2006). *El sistema de protección del menor: Visión crítica de la APDHA*. Córdoba.
- Max Liddell et. al, (2006). *The state of child protection: Australian child welfare and child protection developments 2005*. Australia. Disponible en internet en: www.nrcpca.monash.org
- Padial, A. (2007). *La protección de los niños y adolescentes desamparados y en riesgo de exclusión social*. En: Estudios jurídicos sobre la protección de la infancia y de la adolescencia. Valencia: Editor Librería Tirant lo Blanch

sistema es la falta de una regulación específica que establezca criterios de actuación y que determine las decisiones que se toman en cada caso específico, lo que conlleva a que las diferencias entre éstos sean muy marcadas.

4. El Sistema Nacional de Bienestar Familiar

De acuerdo con el Código de Infancia y Adolescencia, las acciones dirigidas a la garantía, a la prevención de la vulneración y al restablecimiento inmediato de derechos de niños, niñas y adolescentes, debe hacerse de manera integral, con la participación de diferentes instituciones públicas y privadas, amparadas bajo el principio de corresponsabilidad. Para esto, reconoce al Sistema Nacional de Bienestar Familiar⁶, creado por la ley 7ª de 1979, como el sistema que articula dichas instituciones. Esta misma norma establece que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF–, establecimiento público adscrito al Ministerio de Salud cuyo objetivo es el de fortalecer la familia y proteger a los menores de edad, es el ente coordinador y rector de dicho Sistema.

Los resultados de la investigación nos permitieron evidenciar las dificultades para la identificación y reconocimiento de un Sistema integrado de Bienestar Familiar en el ámbito local; los actores institucionales consultados no tienen una apropiación de la noción de Sistema Nacional de Bienestar Familiar, ni de la manera como éste debe operar en la promoción y garantía de los derechos.

El liderazgo de las acciones de protección a nivel local lo asume la Secretaría de Integración Social⁷ —entidad de carácter distrital—, y no el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. En este punto se encuentra una tensión entre la responsabilidad

que le delega el Código a los gobiernos locales para la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas de infancia y adolescencia, y la que le delega al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar como coordinador del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, en la medida en que las instancias distritales obedecen a unas directrices y dinámicas propias de los gobiernos y presupuestos locales, que no necesariamente coinciden con los lineamientos y presupuestos del Instituto que vienen dados desde el orden nacional.

En el estudio se encontró que los diferentes niveles de descentralización de las instituciones integrantes del Sistema Nacional de Bienestar Familiar presentes en la localidad, dificultan su funcionamiento como sistema articulado; es así como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar es al mismo tiempo formulador de lineamientos de política nacional y ejecutor de programas y acciones a nivel local, donde a su vez se articula con instituciones de nivel distrital o local que, como lo mencionamos, responden a lineamientos de política trazados a nivel de la ciudad o de la localidad.

Otro actor importante del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, las instituciones privadas que desarrollan actividades de protección, son en su mayoría contratistas del Estado, y su papel se ha ido reduciendo a ser receptoras de los niños, niñas y adolescentes remitidos por las instituciones públicas.

Si bien no se reconocen como articuladas a un Sistema de Bienestar Familiar, las instituciones locales han generado espacios en donde se coordinan y articulan, como son el Subcomité de Infancia y Adolescencia y el Comité de Seguimiento a Víctimas de Violencias, instancias que se constituyeron en cumplimiento de la normatividad distrital que reglamenta la articulación del trabajo institucional en los procesos de gestión de la política social, y que se constituyen como una respuesta de la administración local a sus responsabilidades respecto a las políticas de infancia y adolescencia.

Otro factor que afecta directamente a la posibilidad de articulación es la ausencia de un sistema de información sobre el restablecimiento de derechos, obligación establecida en el Código, pero que al momento de realizar la investigación no estaba funcionando. En este campo se encontraron algunos desarrollos institucionales,

6 El Sistema Nacional de Bienestar Familiar en Colombia, está constituido por las instituciones que prestan el “servicio público de bienestar familiar”, cuyo fin primordial, de acuerdo con la ley que lo promulga, es *Promover la integración y realización armónica de la familia, proteger al menor y garantizar los derechos de la niñez, vincular el mayor número de personas y coordinar las entidades estatales competentes en el manejo de los problemas de la familia y del menor, al propósito de elevar el nivel de vida de nuestra sociedad.*

7 Mediante el decreto 556 de 2006 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, se crea la Secretaría de Integración Social, como institución que reemplaza al Departamento Administrativo de Bienestar Social en el nivel distrital para la ciudad de Bogotá, cuyo objetivo es liderar el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de políticas públicas, dirigidas a mejorar las condiciones de calidad de vida de los ciudadanos y ciudadanas de Bogotá, a través de la gestión social integral.

pero no un sistema integrado que facilite el flujo de información y la interacción entre los actores.

Ahora, la pretensión de un sistema articulado, resulta en una necesaria interacción entre instituciones regidas por distintos marcos normativos. Es el caso de los sectores de salud y educación que se rigen por normas que regulan la prestación de servicios, no la garantía de derechos que establece el Código, entrando en contradicción con éste.

Evidenciamos entonces que las instituciones no actúan en el marco de un sistema articulado, sino que lo hacen de una manera relativamente aislada. En los procesos administrativos de restablecimiento de derechos, las comunicaciones se dan unidireccionalmente, dado que la autoridad responsable de los casos⁸ se comunica con las diferentes instituciones a través de oficios que conminan a responder a solicitudes explícitas o a cumplir lo que la autoridad decidió.

Otro factor que tuvimos en cuenta en el análisis del sistema está relacionado con las características de la capacidad institucional de las instancias que tienen un rol dentro del proceso de restablecimiento. Encontramos en este aspecto insuficiencias en el número de profesionales que se requieren para hacer frente a todas las situaciones de vulneración que se presentan en la localidad; además, un número importante de profesionales está vinculado por medio de contratos cortos de prestación de servicios, que no permiten una estabilidad de los equipos humanos encargados, lo que a su vez influye en la continuidad de los procesos.

Colombia es un país con una cultura jurídica en donde prima lo procedimental sobre lo sustancial, y en donde además, las acciones de restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes están fuertemente sustentadas en un discurso jurídico que influye significativamente en las decisiones que se toman. La capacidad de respuesta institucional se ve entonces afectada por el nivel de apropiación que tienen los actores del sistema respecto a los contenidos del Código. Al respecto, los resultados permiten evidenciar que la capacitación que se ha impartido sobre el Código de Infancia y Adolescencia, es insuficiente, y que

en ésta se ha priorizado lo relacionado con los principios generales y no han quedado claros los procedimientos.

Por otro lado, las condiciones logísticas en las cuales se desarrollan las labores de protección en el centro zonal del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, son un indicador de la poca prioridad que tienen los temas de infancia dentro de la agenda pública del Estado. Los equipos de profesionales no cuentan con condiciones adecuadas para llevar a cabo un trabajo apropiado, tales como equipos de computador, medios de transporte, recursos económicos, etc. La capacidad administrativa de los centros zonales del Instituto es pobre; ellos son ejecutores de presupuestos insuficientes, asignados desde el nivel nacional.

La posibilidad de un niño, niña o adolescente de acceder a las medidas de restablecimiento, depende de los cupos ofertados dentro de los programas, proyectos y modalidades de atención de las distintas instituciones, los cuales son insuficientes para la alta demanda. En la ciudad, es el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar el responsable de la mayor parte de programas, y por tanto quien maneja la mayoría de cupos. Los Centros Zonales sólo administran cupos de las modalidades de restablecimiento denominadas hogares gestores⁹ y hogares sustitutos¹⁰; los cupos de centros de emergencia¹¹ se “negocian” en el día a día de acuerdo con la disponibilidad existente en las distintas instituciones de la ciudad y según el perfil de niños, niñas y adolescentes. En lo que respecta a vinculación a programas especializados de protección, al momento de realizar la

8 Por lo general es un Defensor o Defensora de Familia, o un Comisario o Comisaria de Familia.

9 Hogar Gestor: Lo que lo caracteriza es el privilegio de la familia de origen para el acogimiento del niño, niña o adolescente, quien permanece dentro de ella al tiempo que recibe atención por parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar. Durante este periodo, la familia recibe el apoyo institucional que requiere para superar las situaciones de carácter económico y social que son causa de la inobservancia, amenaza o vulneración de derechos.

10 Hogar Sustituto: En la ejecución de esta medida, el niño, niña o adolescente permanece dentro de un medio familiar que sustituye a su familia de origen en las obligaciones correspondientes a la satisfacción de sus derechos de forma integral. El objetivo principal es privilegiar la permanencia dentro de un medio familiar disminuyendo al mínimo la permanencia en instituciones de protección.

11 Centros de Emergencia: Medida de carácter transitorio que no debe superar diez días y que debe aplicarse sólo en los casos en los que no sea posible ubicar al niño, niña o adolescente en el medio familiar o en un Hogar de Paso. Los Centros deben estar organizados de acuerdo con la problemática y con los ciclos de vida y se privilegiará para los mayores de 7 años.

investigación era un solo centro especializado¹² la instancia encargada de asignar los cupos, lo cual evidencia el carácter centralista del Instituto y la escasa autonomía de los centros zonales.

En las funcionarias y funcionarios se evidenció una “naturalización” de las situaciones anteriormente descritas; ellas y ellos manifestaron trabajar con lo que tenían, y que ese era y ha sido históricamente el *status quo* del asunto.

Estos hallazgos plantean la necesidad de iniciar el desarrollo de dispositivos que hagan público el debate respecto a la manera como el Estado da respuesta a las situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes. En últimas, se trata de superar la tendencia histórica de que la infancia sea un tema de alto consenso pero de baja intensidad, como lo expresó Casas (1998).

5. El proceso de restablecimiento de derechos

De acuerdo con el Código de la Infancia y la Adolescencia, el restablecimiento de derechos está constituido por todas las acciones que desarrollan las instituciones del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, con el fin de restaurar la dignidad e integridad que como sujetos han de tener los niños, niñas y adolescentes, y la capacidad para hacer un ejercicio efectivo de los derechos que les han sido vulnerados¹³.

El Código establece el *proceso administrativo de restablecimiento de derechos*, como el medio por el cual el Estado interviene en los casos en los que hay amenaza, inobservancia o vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Cuando se hace referencia al proceso como tal, se trata de las reglas procedimentales que fueron establecidas por el Código y desarrolladas a través de los documentos de lineamientos técnicos que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha promulgado para llevar a cabo acciones de restablecimiento de derechos.

El procedimiento es desarrollado por autoridades administrativas a las que les fue otorgada la competencia por esta misma norma; éstos son los Comisarios y Defensores de Familia¹⁴

quienes, apoyados en un equipo interdisciplinario constituido por psicólogos y psicólogas, trabajadores y trabajadoras sociales, y médicos, médicas o nutricionistas¹⁵, y valiéndose de todos los medios probatorios aceptables en cualquier proceso, deben tomar decisiones que se adapten a las necesidades de cada niño, niña y/o adolescente, poniendo en marcha las medidas autorizadas para ese fin. El proceso debería ser entonces una herramienta de acción para alcanzar el objetivo de restablecer el ejercicio pleno e integral de derechos.

Respecto a la implementación del proceso, el estudio mostró que con frecuencia se presentan dificultades para que la aplicación esté acorde con los aspectos sustantivos y procedimentales del Código.

En primera instancia se encuentra la falta de claridad en la división de competencias entre Defensorías y Comisarías de Familia. De acuerdo con el Código, las Comisarías deberían conocer de los casos en los que la vulneración derive de un acto de violencia intrafamiliar, y las Defensorías deberían conocer de todos los demás casos en donde un niño, niña o adolescente se encuentre inmerso. Sin embargo, en la práctica cotidiana son permanentes los conflictos de competencia, y a pesar de los esfuerzos que se han hecho, aún no está totalmente clara la diferencia, por lo cual con frecuencia los niños, niñas y adolescentes, y sus familias, se ven obligados a ir de un lado a otro hasta que se determine la competencia.

Un segundo aspecto que dificulta el desarrollo del proceso en la forma como lo plantea el Código de la Infancia y la Adolescencia, está asociado a formalismos en el cumplimiento de las reglas de notificación y citación¹⁶ a las personas interesadas, ya que dichas reglas, además de imprimirle un

12 Centro zonal especializado Revivir, ubicado en el centro de la ciudad; dentro de sus funciones se encontraba la administración de los cupos de las instituciones de protección.

13 Código de la Infancia y Adolescencia. Artículo 50.

14 El Código establece que en aquellos municipios donde no existan ninguna de estas dos autoridades, los inspectores e inspectoras de policía asumirán dicha función.

15 Según el Código, las Comisarías y Comisarios de familia deben contar con médicos o médicas, mientras que los equipos de Defensoría deben contar con nutricionistas.

16 Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006. “Artículo 102. Citaciones y notificaciones. La citación ordenada en la providencia de apertura de investigación se practicará en la forma prevista en el Código de Procedimiento Civil para la notificación personal, siempre que se conozca la identidad y la dirección de las personas que deban ser citadas. Cuando se ignore la identidad o la dirección de quienes deban ser citados, la citación se realizará mediante publicación en una página de Internet del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar por tiempo no inferior a cinco días, o por transmisión en un medio masivo de comunicación, que incluirá una fotografía del niño, si fuere posible. Las providencias que se dicten en el curso de las audiencias y diligencias se consideran notificadas en estrados inmediatamente después de proferidas, aun cuando las partes no hayan concurrido. Las demás notificaciones se surtirán mediante aviso que se remitirá por medio de servicio postal autorizado, acompañado de una copia de la providencia correspondiente”.

grado de complejidad innecesario al proceso, que lo acerca a un proceso judicial a pesar de ser administrativo, no tienen en cuenta condiciones reales de las personas involucradas en él, como la dificultad de abandonar sus lugares de trabajo para asistir a una audiencia y las limitaciones de acceso a Internet que impiden que éste sea un medio efectivo de notificación, entre otras.

En ese mismo sentido, el trámite de los procesos (definido en el artículo 100¹⁷ del Código), no es entendido ni seguido por parte de las autoridades administrativas, lo que tiene consecuencias en su desarrollo; ejemplo de esto es la no realización, en algunos casos, de la *verificación de la garantía de derechos* (definida en el artículo 52 del Código como el momento del proceso en el cual la autoridad administrativa debe indagar la situación de los niños, niñas y adolescentes para determinar el estado de la garantía integral de sus derechos). Tal verificación, de acuerdo con la norma, debería realizarse en todos los casos sin excepción; sin embargo encontramos que no se hace con rigurosidad y que en los casos considerados “conciliables” (en la normatividad previa asuntos susceptibles de solucionarse a través de acuerdos entre las partes interesadas sin intervención de un órgano judicial), se toman las decisiones sin llevar a cabo la verificación, y se trabaja bajo la premisa de que no es necesaria, dado que hay una voluntad conciliatoria por parte de los padres o acudientes del niño, niña o adolescente.

Según el Código, el Estado no debe intervenir únicamente ante la vulneración de derechos, sino ante la amenaza y/o inobservancia de los mismos. En este sentido, la conciliación en demandas como las de alimentos o régimen de visitas de padres y madres separados, desconoce que si bien no ocurre jurídicamente una vulneración como tal, sí son situaciones que evidencian conflictos en el núcleo familiar, que exigirían de las autoridades correspondientes aplicar todas las herramientas con las que cuentan para lograr tener la mayor certeza de que va a haber una garantía efectiva de derechos. La existencia de procesos normados

obedece, en teoría, a la necesidad de que existan unos parámetros específicos que permitan que los servidores públicos sepan cuáles son las acciones que deben realizar en cada caso, y por otro lado, que los ciudadanos y ciudadanas tengan cierto grado de seguridad jurídica cuando accedan a los servicios del Estado.

En la filosofía del Código, el objetivo principal de los procesos es conseguir la garantía del ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes, a través de la toma de medidas acorde con sus necesidades; para esto establece algunas medidas que se refieren a la atención de problemáticas específicas y otras que buscan restablecer todos los demás derechos vulnerados, amenazados y/o inobservados, es decir, que las medidas conlleven a la protección integral, para lo cual el funcionario o funcionaria administrativo contaría con todo el aparato del Estado, al que puede movilizar en busca de ese objetivo. Según el principio de protección integral establecido en el Código, cuando un niño, niña o adolescente llega al proceso de restablecimiento de derechos, se deberían desarrollar todas las acciones que sean necesarias para restablecer los derechos, haciendo uso de todo lo que esté a mano para este fin.

La normatividad vigente coloca en quien coordina un proceso de restablecimiento de derechos un gran poder, que se espera sea utilizado en la búsqueda del mayor bienestar posible para cada niño, niña o adolescente. Sin embargo, evidenciamos que en algunos casos no se desarrollan todas las acciones que serían pertinentes o que en ocasiones lo que se hace no corresponde a la realidad del niño, niña o adolescente, lo que tiene como consecuencia que en muchas ocasiones, tras pasar por un proceso administrativo de restablecimiento de derechos, los niños, niñas o adolescentes y sus familias estén en igual situación que cuando llegaron. Lo anterior tiene que ver no solo con la capacidad y voluntad de las personas a cargo, sino con la respuesta oportuna y articulada de las instituciones, la cual no siempre se da por problemas en la disponibilidad de tiempos, cupos, o personal suficiente. Por otra parte, como ya lo mencionamos, la fragmentación de la intervención estatal se constituye en un punto crítico para el restablecimiento pleno de los derechos vulnerados.

Otra variable de análisis del desarrollo del proceso de restablecimiento de derechos fue

17 Código de Infancia y Adolescencia. “Artículo 100. Trámite. Cuando se trate de asuntos que puedan conciliarse, el defensor o el comisario de familia o, en su caso, el inspector de policía citará a las partes, por el medio más expedito, a audiencia de conciliación que deberá efectuarse dentro de los diez días siguientes al conocimiento de los hechos. Si las partes concilian se levantará acta y en ella se dejará constancia de lo conciliado y de su aprobación”.

la participación que tienen los niños, niñas y adolescentes dentro del mismo. De acuerdo con las disposiciones legales, el “debido proceso” incluye el hecho de que en cualquier actuación del Estado en la que se involucren niños, niñas o adolescentes, ellos y ellas deben ser escuchados y sus opiniones tenidas en cuenta. El artículo 105 del Código impone la obligación a la autoridad administrativa de entrevistarlos con el objeto de “establecer sus condiciones individuales y las circunstancias que lo rodean”, lo que significa que en todos los casos deberá existir un espacio para que se interactúe con el niño, niña o adolescente, que tenga como consecuencia que su opinión forme parte de las pruebas que fundamentan las decisiones tomadas. Lo que encontramos es que la participación de niños, niñas y adolescentes en el proceso es bastante limitada. Los expedientes revisados no cuentan con pruebas de que el funcionario o funcionaria a cargo tenga una conversación directa con el niño, niña o adolescente involucrado en el proceso. Lo que sí encontramos fue que el equipo interdisciplinario, ya sea por medio de un trabajador o trabajadora social, o de un psicólogo o psicóloga, realiza una entrevista que luego es incluida en el expediente. Respecto del contenido de ésta, su objetivo no es conocer las opiniones o deseos de los niños, niñas y adolescentes, sino más bien recoger elementos para determinar su situación, respecto de la inobservancia, amenaza o vulneración de derechos. Esto se relaciona con una tendencia del país y de muchos Estados a priorizar los llamados derechos de supervivencia y desarrollo sobre los derechos de protección y participación, dejando a un lado el principio esencial de la interdependencia de los derechos¹⁸.

Respecto a la duración del proceso, el Código de la Infancia y la Adolescencia establece un tiempo perentorio de cuatro meses (los cuales pueden ser prorrogables por dos meses más de acuerdo con las características del caso) para que la

autoridad administrativa emita un fallo definitivo. El establecimiento de un término definido de tiempo, obligaría a la celeridad de los procesos y garantizaría que la situación de los niños, niñas y adolescentes no permanezca indefinida por periodos más prolongados, que terminan afectando aún más el ejercicio de sus derechos. Sin embargo, los funcionarios y funcionarias entrevistados expresaron que en virtud de la necesidad de interacción con otras instituciones, pueden darse retrasos debido a las limitaciones para hacer cumplir a otras instancias públicas y privadas las solicitudes y mandatos de una autoridad administrativa, lo cual puede retrasar u obstaculizar los procesos. Esta situación se presenta con mucha frecuencia y es uno de los principales argumentos que utilizan los funcionarios y funcionarias entrevistados, para señalar que cuatro meses no es un tiempo suficiente para poder resolver ciertas situaciones de vulneración.

Ahora, el Código lo que establece es que la decisión definitiva del funcionario o funcionaria administrativo no puede superar los seis meses, no que ese es el tiempo máximo durante el cual el Estado debe intervenir en un caso. Además toda decisión debería ser objeto de un seguimiento que determine si ésta ha cumplido sus objetivos y por tanto el Estado ya puede dejar de intervenir, o si por el contrario debe iniciarse una nueva intervención.

El Código le otorgó al director del Centro Zonal del ICBF la función de hacer el seguimiento de las medidas tomadas en la resolución definitiva, quien deberá realizarlo en todos los casos independientemente de quien haya llevado a cabo la intervención. Sin embargo, lo que encontramos es que los seguimientos a las medidas y a las decisiones que se toman durante la vigencia del proceso (es decir, las medidas temporales), cuando se hacen, los hace cada institución, por lo que es posible encontrarse con diversos seguimientos provenientes de distintos sectores y que no en todos los casos coinciden en sus apreciaciones. Esta duplicidad de acciones implica un sobreesfuerzo para los funcionarios y funcionarias, y una falta de claridad para las familias sobre ante quién deben responder.

El seguimiento a las medidas definitivas se ve afectado por la carencia de medios materiales y de personal suficiente por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, lo que lleva a

¹⁸ Algunas agencias de cooperación internacional, con el fin de monitorear las acciones del Estado en lo que se refiere a la garantía integral de todos los derechos de los niños y las niñas, han considerado importante clasificar los derechos promulgados en la Convención de los Derechos del Niño en cuatro grupos: Supervivencia, referido a las condiciones esenciales para preservar la vida; Desarrollo, relacionado con las condiciones necesarias para el fortalecimiento de la dignidad humana; Participación, Las condiciones básicas para el ejercicio de la vida en sociedad; y Protección, referido a la prevención y atención de situaciones que atenten contra la integridad y dignidad, y contra el desarrollo.

que existan largas filas de casos de niños, niñas y adolescentes sobre los cuales está pendiente hacer seguimiento.

6. Conclusiones y reflexiones finales

Cumplidos 20 años de vigencia de la Convención de Derechos del Niño, es oportuno preguntarse por los cambios efectivos que se han producido en la respuesta del Estado a las diferentes situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes, y qué tanto el Estado y la sociedad cumplen con sus obligaciones de restablecimiento de estos derechos.

Después de aprobada la Convención, ha habido un esfuerzo importante por transformar los marcos jurídicos nacionales adaptándolos a los principios de la misma. Colombia es uno de los últimos países en la región en hacer esa transformación, la cual ha generado una expectativa importante sobre los cambios que se producirían tanto en la vida de niños, niñas y adolescentes, como en el cumplimiento efectivo de las responsabilidades que el Estado tiene ante ellas y ellos.

Los investigadores e investigadoras se han preocupado por describir y analizar las diversas situaciones de vulneración de derechos, pero las investigaciones sobre la respuesta social organizada ante las mismas son escasas, como son escasos los trabajos de análisis de las políticas públicas de protección y restablecimiento de derechos.

El concepto de restablecimiento que recoge la nueva legislación colombiana, plantea grandes retos a las instituciones y actores sociales responsables, quienes son los mismos que históricamente habían venido actuando desde la perspectiva de la situación irregular, para la cual ante las llamadas “situaciones irregulares” era necesaria una acción salvadora por parte del Estado que rescatara a los niños y niñas del mal camino al que habían sido llevados, y a la vez que los protegía (en un sentido paternal), protegiera a la sociedad del riesgo potencial que pudieran significar.

De acuerdo con lo establecido en la nueva legislación, las acciones dirigidas al restablecimiento de derechos cursan a través de procesos administrativos y procesos judiciales. Esta investigación profundizó sobre los primeros, los cuales teórica y normativamente deberían

funcionar en el marco de un sistema organizado de protección: la funcionalidad y eficiencia de ese sistema fue una pregunta central de este trabajo.

Encontramos serias dificultades en la articulación del sistema de protección, debidas entre otras causas a la concurrencia en el nivel local de entidades nacionales, distritales y locales, cuyas funciones se superponen, generándose conflictos de poder. Encontramos además que las directrices nacionales no coinciden plenamente con las directrices distritales; hay instituciones que son a la vez rectoras de política y ejecutoras de acciones; existen tensiones por el protagonismo institucional en el sistema, hay duplicidad de funciones entre instancias como Comisarías y Defensorías de Familia, y hay intereses encontrados de protagonismo institucional.

La idea de un sistema articulado en torno al cumplimiento del objetivo común de restablecimiento de derechos, se confronta también con una tradición de organización por sectores, que responde a metas y directrices sectoriales diversas, trazadas en su mayoría desde la perspectiva de prestación de servicios, no desde la garantía efectiva de derechos.

Puede concluirse entonces que existe, por un lado, un Sistema Nacional de Bienestar Familiar en el papel, y por otro lado, una realidad compleja donde las instituciones tienen tensiones frecuentes entre sí, a pesar de lo cual logran cierto grado de articulación en la resolución de casos particulares.

Los niños, niñas y adolescentes cuyos derechos han sido vulnerados, aparecen en el sistema como casos, estadísticas, cupos, siguen siendo objetos de protección, no sujetos activos de procesos de restablecimiento de derechos. Su participación es pobre, su voz se pierde en los procesos. Evidenciamos también la falta de un sistema integrado de información sobre los sujetos víctimas de vulneración de derechos que facilite el trabajo articulado de las diferentes instituciones.

Los actores institucionales se encuentran más preocupados en el cumplimiento de los formalismos establecidos en las normas, que en comprender y aplicar la filosofía de las mismas; el nuevo Código es conocido parcialmente y varios funcionarios continúan aplicando la legislación anterior. El paternalismo y el asistencialismo que caracterizó a los sistemas de protección de la segunda mitad del siglo XX han dejado su huella

en los actores y en la estructura del sistema; el cambio institucional profundo que se necesita, va mucho más allá de tener una nueva norma o unos procedimientos más claros.

Una pregunta inicial a la que tratábamos de responder en esta investigación era el impacto del sistema de protección en lograr la transformación efectiva de las terribles condiciones de vulneración de derechos que enfrentan niños, niñas y adolescentes. No logramos responder esta pregunta integralmente; son necesarias nuevas investigaciones en el campo, que respondan éste y otros interrogantes centrales.

Lista de referencias

- Álvarez-Correa, M. & Aguirre J. (2002). *Guerreros sin sombra: niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado*. Bogotá, D. C.: Procuraduría General de la Nación.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Defensoría del Pueblo (2001). *Informe sobre los Derechos Humanos de la Niñez en Colombia durante el año 2001*. Recuperado el 5 de julio de 2009, de http://www.defensoria.org.co/red/anexos/pdf/02/informe_5.pdf
- Flórez, C. & Méndez, R. (1995). *Niñas, niños y jóvenes trabajadores*. Bogotá, D. C.: Tercer Mundo Editores.
- Gobierno de Navarra (2000). *Plan de atención a la infancia y adolescencia en dificultad social en la comunidad foral de Navarra. El sistema de protección infantil en la comunidad foral de Navarra*. Navarra. Recuperado el 5 de julio de 2009 de http://www.navarra.es/home_es/Gobierno+de+Navarra/Organigrama/Los+departamentos/Asuntos+Sociales+Familia+Juventud+y+Deporte/Acciones/Planes+especificos/Servicios+Sociales/Planes+de+Actuacion+e+Indicadores.htm#header3
- Hernández, J. M. (2005). *La intervención ante el maltrato infantil: una revisión del sistema de protección*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Padial, A. (2007). *El principio del interés superior del menor: marco normativo internacional y aplicación en el derecho interno*. En: Estudios jurídicos sobre la protección de la infancia y de la adolescencia. Valencia: Librería Tirant lo Blanch.
- Observatorio sobre Infancia, Iepri, Codhes & Plan (2009). *Desbaciendo futuro: Voces de niños y niñas en situación de desplazamiento*. Bogotá, D. C.: Editorial Kimpres.
- OIT (2007). *Un estudio cualitativo sobre la demanda en la explotación sexual comercial del adolescente: el caso de Colombia*. Bogotá, D. C.: Gente Nueva.
- Pontificia Universidad Javeriana (2006). *Modelo de seguimiento a los egresados de programas de protección y atención a infractores de la ley penal*. Bogotá, D. C.: Editor (n. d.). Informe final Consultoría.
- Save the Children (1999). *Servicios de protección a la niñez: análisis exploratorio en cuatro países de América del sur*. Bogotá, D. C.: Save The Children.
- Save the Children (2009). *Evaluación del medio familiar hogares sustitutos y amigos del ICBF*. Bogotá, D. C.: Save The Children.

Referencia para citar este artículo: Carrillo, E. (2011). Niñas y niños involucrados en procesos de sustracción familiar en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 561 - 572.

Niñas y niños involucrados en procesos de sustracción familiar en México*

EDITH CARRILLO**

Asistente de investigación en Ciesas-Occidente, México.

Artículo recibido marzo 16 de 2011; artículo aceptado junio 22 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** Mi propósito central en este artículo es aportar elementos para la reflexión respecto a la situación que enfrentan las niñas y los niños que se ven involucrados en procesos de sustracción familiar, es decir, en contextos de conflicto por su custodia. Para ello, analicé la configuración de la sustracción familiar a partir de las narrativas de los progenitores y progenitoras, y de los funcionarios y funcionarias de la administración pública, ubicadas en las instancias que tienen injerencia en esta problemática. Con este artículo busco enfatizar que, si bien los hijos e hijas o nietos y nietas son el supuesto centro de esta disputa, son en realidad los sujetos menos tomados en cuenta en esta situación, ya que lo que se pone en juego y lo que determina este conflicto no es su bienestar o “interés superior”, sino el establecimiento del orden de género y de las relaciones de poder en los ámbitos públicos y privados.

Palabras clave: Niñas, niños, sustracción familiar, género.

A situação de crianças envolvidas em processos de subtração familiar em México

• **Resumo:** O propósito central deste artigo é aportar elementos para refletir sobre a situação que enfrentam crianças (meninos e meninas) que se vem envolvidas em processos de subtração familiar, ou seja, em contextos de conflito por sua guarda. Por isso, se analisou a configuração da subtração familiar a partir das narrativas dos progenitores e dos funcionários públicos situados nas instâncias que intervêm na referida problemática. O artigo trata de enfatizar que, embora os filhos ou netos são aqueles que estão em jogo e determinam tal conflito, não é o seu bem-estar o interesse superior, e sim, o estabelecimento de ordem de gênero e de relações de poder nos âmbitos públicos e privados.

Palavras-chave: meninas, meninos, subtração, gênero.

The situation of children involved in family disruption in Mexico

• **Abstract:** The purpose of this paper is to provide elements for a broader discussion of the challenges faced by children who are involved in family disruption, and in particular, custody battles and abduction by a family member. To do this, there was analyzed the configuration of the family disruption from the narratives of the parents and the government employee located in the instances that have interference on this issue. The article seeks to demonstrate that although children are supposedly at the center of the dispute, in actuality their best interests are often times not taken into account. This is because instead of placing the wellbeing, of children first, gender and power relations between the adults involved overshadow children's concerns in both public and private spheres.

Key words: Children, abduction, gender.

* Este artículo de reflexión es producto de la tesis “Maternidades y paternidades en pugna. Progenitores en procesos de búsqueda y rescate de menores sustraídos en México”, presentada por la autora para obtener el grado de maestra en antropología social en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, sede Occidente. Dicha investigación fue realizada en el periodo de septiembre de 2008 a diciembre de 2010, siendo financiada por Conacyt con el código de beca: 28105.

** Socióloga por la Universidad de Guadalajara y psicóloga por la Universidad del Valle de Atemajac, con maestría en Antropología Social por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, México. Correo electrónico: xxedith@hotmail.com

-1. Introducción. -2. La regulación de la parentalidad en el marco del orden de género. -3. Metodología. -4. La experiencia de la sustracción familiar. -5. La intervención del Estado. -6. El significado de las niñas y los niños en casos de sustracción familiar. -7. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La sustracción familiar es el acto de robar, retener y ocultar a uno o a varios de los hijos e hijas o nietos y nietas, con el objeto de privar a uno de los progenitores de su convivencia. Este acto está directamente relacionado con el incremento en la disolución de los vínculos de pareja, con la violencia intrafamiliar y con la pugna desatada entre los progenitores y progenitoras por obtener la custodia de los hijos e hijas. Gómez (2009) señala que, de acuerdo con estimaciones de organizaciones sociales y dependencias de gobierno, la sustracción de niñas y niños representa casi el 70% de los casos de niñas y niños desaparecidos en México.

La sustracción familiar atenta contra diversos bienes jurídicos como son la libertad del sujeto menor, su derecho a ser criado por ambos progenitores -sin verse perjudicado en caso de discrepancias o separación de la pareja- así como su derecho a la identidad¹.

El interés superior del niño² y su reconocimiento como sujeto de derecho en la legislación mexicana, prevén que las relaciones de los hijos e hijas con su padre y su madre sólo se vean afectadas o restringidas por las causales que la Ley pondera. Es decir, las niñas y los niños no deberían ver afectados sus derechos por el “estado de guerra” que entablan los padres y madres separados o en conflicto; sin embargo, en muchas ocasiones los niños y niñas quedan en situación de vulnerabilidad cuando su padre o su madre, de manera discrecional, decide limitar o impedir su convivencia con el otro progenitor.

En estos casos, el reconocimiento a la

violación de los derechos del niño y de la niña, y a los del padre o madre privado de la convivencia, está limitado a que este acto pueda encuadrarse como un delito. La sustracción familiar únicamente se configura como tal cuando

(...) el progenitor que no ostenta el derecho de custodia³, sustrae al progenitor custodio, uno o alguno de sus hijos menores, trasladándolos fuera del lugar de su residencia con la finalidad de impedir la restitución del menor a su domicilio o la relación con el progenitor custodio (Carvajal & Chamorro, 2001, p. 3).

Es decir, sólo existe el delito de sustracción cuando hay una resolución judicial sobre la custodia, lo que desprotege a los progenitores o progenitoras, y a los sujetos infantes que enfrentan alguno de los siguientes escenarios. El primero, cuando no se estableció ante un juzgado cuál progenitor tendría la custodia del menor o de la menor, ya que por ley, ambos tendrían igual derecho a la guarda del sujeto menor. En este caso, los progenitores o progenitoras afectados deben primero obtener la custodia del menor, para después tener el apoyo institucional en la búsqueda de su hijo o hija. Y el segundo, cuando la sustracción la realiza quien ostenta la custodia del menor o de la menor, ya que sólo se considera una falta administrativa cuando éste oculta al hijo o hija e impide el régimen de visitas.

Cuando el padre o la madre no cuenta con la custodia de los hijos e hijas, no se configura el delito de sustracción, y se enfrenta a mayores limitantes al no contar con el respaldo de las leyes civiles, ni con el de las instituciones y medios de comunicación para la búsqueda de sus hijo o hija. Los progenitores y progenitoras tienen que enfrentar el desgaste de dos o tres juicios, primero para obtener la custodia o hacer un cambio en este régimen y después por el delito de sustracción. Lamentablemente en México, aún logrando que se establezca el delito de sustracción, no hay garantía de que los progenitores o progenitoras puedan recuperar a sus hijos e hijas, debido a que se carece

¹ Dichos bienes jurídicos son protegidos a través de legislaciones nacionales como la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2000), y en tratados internacionales como la Convención de La Haya sobre los aspectos civiles de la sustracción internacional de menores (1980) y la Convención Internacional de los derechos del Niño (1989).

² Figura jurídica establecida en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), a partir de reconocer la posibilidad de que los derechos del niño o niña entren en pugna o conflicto con los de los sujetos adultos. En estos casos, de acuerdo con el interés superior del niño o niña, se debe velar porque cualquier decisión privilegie la conveniencia e interés del menor o de la menor sobre la de las personas adultas.

³ El derecho de custodia hace referencia al otorgamiento de la tenencia y resguardo físico de los hijos e hijas.

de un sistema de búsqueda especializado por parte del Estado.

La ineficacia, los vacíos legales y la ambigüedad en materia jurídica familiar, no es fortuita; se explica por los estereotipos de género y la visión tradicional que sobre la familia han prevalecido en la sociedad mexicana. Es decir, para comprender este fenómeno es necesario problematizar y analizar este sustrato cultural que produce y media la sustracción familiar. A partir de este análisis es que se puede llegar a explicar por qué las niñas y los niños son utilizados como objeto de disputa en esta pugna, y su bienestar suele quedar desatendido y olvidado por los involucrados en estos casos, es decir, por las autoridades y por sus sustractores.

La estrategia metodológica que seguí para acercarme a este objeto de estudio fue la de entrevistar a diez madres y a diez padres que en la Ciudad de México y el Estado de Jalisco están tratando de recuperar la convivencia con sus hijos o hijas⁴, así como realizar entrevistas y observaciones en las instituciones de gobierno y las organizaciones sociales que tienen injerencia en esta problemática⁵.

2. La regulación de la parentalidad en el marco del orden de género

La regulación de la práctica parental, así como la reproducción del orden de género que la enmarca, han estado en buena medida a cargo de las ciencias, especialmente la jurídica.

La construcción de las normas, como ha dado cuenta la antropología jurídica, es en buena medida resultado de las relaciones de poder y de los significados sociales imperantes.

Daich (2006) apunta que estas concepciones influyen en el tratamiento de los casos, al imperar la toma de decisiones basadas en prejuicios y opiniones. La autora sostiene que en los tribunales

se garantizan o se niegan derechos a las personas, atendiendo no sólo al derecho formal, sino también a las construcciones establecidas respecto a la familia, la maternidad y la paternidad, ya que éstas orientan sus formas burocráticas de intervención y de tratamiento de los casos.

Este hecho se hace especialmente evidente “cuando entran en la pugna por los hijos distintas personas y grupos. Es decir, en circunstancias de divorcio en donde los enfoques jurales han intentado establecer qué grupo o sujeto se queda con ellos” (Narotzky, 1995, p. 126). De acuerdo con la autora, es importante hacer especial hincapié en que esta expresión del derecho de propiedad exclusiva o de derecho natural sobre los hijos por alguno de los progenitores, y las formas en que se determinan las resoluciones, esconden numerosos significados que resultan poco esclarecidos. Entre ellos, apunta Moore (1991), principalmente los de familia y género, por ser tan ampliamente naturalizados.

Moore (1991) refiere que de acuerdo con Rapp (1982), desde el siglo XIX se concibe al hogar como un refugio y paraíso para los sujetos, un espacio de naturaleza universal basado en la división sexual del trabajo y en la unidad madre-hijos/hijas. Por tanto, al interior del hogar prevalecerían las relaciones de intimidad, amor y confianza, en contraposición a la peligrosidad y vulnerabilidad a la que se exponen los sujetos en el mundo público, en el que se conforman relaciones conflictivas, de competencia y negociación.

A la familia, apunta Bourdieu (1997), se le han atribuido las propiedades de un individuo, negando así el conflicto, las relaciones de poder y los intereses disímiles entre sus miembros. Este imaginario invisibilizó la violencia que ocurre en el ámbito privado y negó la posibilidad de intervención de los “otros” ajenos al ámbito familiar que pudieran romper con el supuesto orden y tranquilidad familiar.

Esta óptica de la familia y del ámbito privado ha desfavorecido el análisis y la atención de las situaciones de violencia y de abuso de poder que pueden realizarse en este ámbito; o bien, cuando se realizan las intervenciones estatales, éstas son inadecuadas debido a que se realizan con base en estereotipos y prejuicios.

Delphy (1995), feminista francesa, ha señalado que el ámbito privado, construido como lo no-

4 En el anexo 1 presento un cuadro con la información de cada uno de los progenitores y progenitoras entrevistados, con objeto de que pueda ser ubicada su situación específica.

5 En cuanto a instituciones del Gobierno acudí al Programa de Apoyo para Personas Extraviadas y Ausentes de la Procuraduría General de Justicia (PGJ), el Centro de Atención a Personas Extraviadas y Ausentes (Capea) de la Procuraduría del Distrito Federal (PGJDF), los Juzgados Familiares y el Centro de Convivencia Familiar Supervisada del Supremo Tribunal de Justicia del Distrito Federal (STJDF). En cuanto a organizaciones sociales de búsqueda de niñas y niños desaparecidos por sustracción parental, trabajé con la Asociación Mexicana de Niños Robados y Desaparecidos (AMNRD) y la Asociación Mexicana de Padres de Familia Separados (AMPFS).

público, se constituye en una esfera de no-derecho, que propicia y posibilita el ejercicio de la violencia, ya que las reglas que regulan las relaciones sociales en este espacio se congelan, quedando las víctimas sin protección de la ley y el victimario sin sanción legal. Fue por ello que se generó desde el feminismo, mediante la consigna “lo personal es político”, el debate público sobre cómo esta construcción del ámbito privado o familiar incidía en la producción y legitimación de la desigualdad y la violencia.

Fries (2000) señala que para lograr el respeto de los derechos humanos en el ámbito público y privado, es necesario considerar que su operancia y vigilancia es global e integral, además de que se debe independizar, como apunta la autora, del sexo de los integrantes de la familia para poder así despojar la carga de género en la regulación de las relaciones familiares.

Estas consignas han sido centrales en la lucha feminista. Un logro importante ha sido la deslegitimación de la violencia dentro del ámbito familiar y su reconocimiento como un acto antisocial de importancia e incumbencia pública. Bajo esta nueva perspectiva empieza a legislarse sobre problemáticas como la violencia intrafamiliar, la violación entre cónyuges, la pérdida de la Patria Potestad⁶; y de nuestro objeto de estudio, la sustracción de menores.

Si bien -apunta Fries (2000)- ha evolucionado el reconocimiento respecto a este problema y las reformas legales que buscan incidir en él, ampliándose así los “lugares del derecho”, también del mismo modo son promovidos o permitidos por el propio Estado los “lugares de no-derecho”, al dejar espacios para la discrecionalidad en la aplicación de las normas, en la reproducción de estereotipos y prejuicios, así como en la actuación corrupta o negligente.

3. Metodología

Para el desarrollo de esta investigación seguí una metodología cualitativa a partir entrevistas realizadas a profundidad, con diez madres y diez padres que han experimentado la sustracción

familiar de sus hijos e hijas; igualmente realicé observaciones y entrevistas temáticas en las instituciones de gobierno y en las organizaciones sociales anteriormente mencionadas, que tienen central injerencia en la problemática⁷.

Las observaciones y entrevistas con funcionarios y funcionarias o empleados y empleadas en estas instancias, me permitieron conocer los procesos y prácticas que se generan ante una sustracción familiar, y los obstáculos para la recuperación de los hijos e hijas; igualmente me facilitaron identificar los imaginarios que sobre la familia, la infancia y la parentalidad prevalecen en estos espacios y que inciden directamente en el abordaje de los casos.

En cuanto a los progenitores y progenitoras entrevistados, los elegí de manera aleatoria a partir de las listas de afiliados en las organizaciones sociales. Conté con una guía de entrevista abierta que me sirvió de marco general para profundizar en la experiencia de la sustracción de los hijos e hijas y en los modos para hacer frente a esta problemática. Me pareció especialmente notorio el interés que en el discurso de los progenitores y progenitoras tienen tres tópicos: los conflictos con la pareja, el sufrimiento por la separación de los hijos e hijas y la experiencia negativa con las instituciones públicas.

En promedio las entrevistas tuvieron una duración de dos a cinco horas. Registré toda la información mediante notas de campo y audiograbación. Finalmente, llevé a cabo su sistematización y el análisis crítico de los discursos.

4. La experiencia de la sustracción familiar

En este apartado busco dar cuenta de la diversidad y complejidad de la sustracción familiar, así como de las implicaciones que tiene para las niñas y los niños sustraídos, y para los

6 Conjunto de derechos y obligaciones que los progenitores tienen respecto a los hijos no emancipados. Entre estos se encuentran: la representación legal, la administración de los bienes, y el brindar cuidados, protección, alimentación y educación a los menores, con objeto de asegurar su sano desarrollo.

7 Se realizaron nueve entrevistas en total. En instituciones públicas se entrevistó a la directora y dos trabajadores sociales del Programa de Apoyo para Personas Extraviadas o Ausentes de la Procuraduría General de Justicia (PGJ), y a un juez familiar y al Subdirector del Centro de Convivencia Familiar Supervisada del Supremo Tribunal de Justicia del Distrito Federal (STJDF). En las organizaciones sociales se entrevistó al Director de la Asociación Mexicana de Padres de Familia Separados (AMPFS), la Directora y el Investigador de la Asociación Mexicana de Niños Robados y Desaparecidos (AMNRD) y el Director de la Fundación Nacional de Niños Robados y Desaparecidos (Find).

progenitores y progenitoras que se ven privados de la convivencia con sus hijos e hijas.

Si bien no existen pautas que permitan delinear una única manera en que la sustracción familiar pueda presentarse, señalo aspectos comunes referidos por los progenitores y progenitoras, con objeto de que el lector o lectora conozca la diversidad de formas en que una sustracción puede producirse y enfrentarse.

Los contextos y las causas de la sustracción

Las madres y los padres que viven la sustracción de sus hijos e hijas refieren como contexto de este hecho el conflicto de pareja y la violencia en los hogares; los cuales finalmente provocan separaciones turbulentas y el que alguno de los progenitores decida llevarse a los hijos o hijas.

Las situaciones de conflicto son aquellas que se generan cuando sólo uno de los progenitores decide terminar con la relación, ya sea porque simplemente no desea convivir con el otro o porque se tiene una nueva relación de pareja. Estos casos en los que no hubo violencia previa al conflicto de separación, fueron los de menor ocurrencia -únicamente dos de los veinte casos registrados-. En estos eventos la sustracción se produce porque los progenitores o progenitoras que buscan iniciar “una nueva vida”, buscan eliminar la figura de la madre o del padre, o bien porque el progenitor o progenitora abandonado busca castigar por este medio a su pareja, porque vive como amenaza el ser suplido en su papel como progenitor o progenitora, o porque lo utiliza como medio para negociar la cuestión económica después de la separación.

Por su parte, la situación de violencia la encuadro en aquella en que por acción u omisión afecta o agrede física, emocional o económicamente a la pareja. El ejercicio de la violencia en el ámbito familiar la entiendo en los términos planteados por Ramírez (2006), quien la considera una práctica social, mediada por relaciones de género que se constituyen y materializan en formas de ejercicio de poder que atentan contra la integridad de las personas, favoreciendo la subordinación, el control y el abuso.

En los casos en que la violencia está presente, ésta puede ser ejercida respecto a la pareja, o bien,

respecto a los hijos o hijas. En cuanto a la violencia en la pareja, las madres refieren haber sido objeto de una violencia emocional, física y económica. Particularmente señalan que además han sido objeto de cuestionamientos y señalamientos respecto a no ser buenas, aptas o adecuadas madres, especialmente por parte de sus suegras. En tanto los padres refieren haber sido víctimas de violencia emocional y violencia física mediante rasguños y bofetadas.

Las narraciones de los sujetos entrevistados dan cuenta de que la motivación de los progenitores y progenitoras que realizan la sustracción de los hijos o hijas, no es otra que el deseo de violentar a la pareja. Mediante la privación de la convivencia con los hijos o hijas, se prolonga indefinidamente el ejercicio del poder y la violencia sobre el otro.

En cuanto a los casos en que la violencia es ejercida en contra de los hijos e hijas, ésta puede producirse durante la relación de pareja o cuando ya están separados los progenitores y progenitoras, quienes narran que generalmente la violencia se produce mediante el abandono, la falta de apoyo económico y, en algunos casos, la violencia física.

Posterior al acto de sustracción, todos los progenitores y progenitoras consideran que necesariamente se está violentando a los hijos e hijas al impedirles la convivencia, al decirles mentiras respecto a ellos tales como que los abandonaron, que no los quieren, que fallecieron, o bien, al manipularlos para los juicios.

En ocasiones, la sustracción se produce cuando todavía existe la relación de pareja. En estos casos pueden existir amenazas de realizar la sustracción o simplemente ésta se da sin previo aviso; un día, sin más, desaparece la pareja con los hijos e hijas. Algunas veces el sustractor o sustractora se marcha sin llevarse nada, únicamente lo que llevaba puesto ese día. En otras, se llevan todo lo posible: ropa, documentos, fotografías.

Otra posibilidad es que la sustracción ocurra cuando la pareja ya está separada y existe un “supuesto acuerdo” de cómo compartir la custodia y la convivencia con los hijos e hijas. Entonces, un día, después de recibir a los hijos para su período de convivencia, desaparecen. En algunas ocasiones, los sustractores o sustractoras se comunican con el otro progenitor o progenitora, para anunciar que se han llevado a los hijos o hijas y que no volverán

a verlos. En otras, ni siquiera se da este anuncio, simplemente se corta la comunicación.

- *El procedimiento de búsqueda y rescate de los hijos e hijas*

Una vez realizada la sustracción, los progenitores o progenitoras deciden empezar el proceso de búsqueda y rescate de sus hijos e hijas; es aquí cuando empiezan una ardua y tortuosa lucha en la que centran su vida.⁸ En general, se convierte en su prioridad la recuperación de la convivencia con sus hijas e hijos. Muchos, principalmente las madres, se dedican de tiempo completo a esta tarea.

La mayor limitante para los progenitores y progenitoras en este proceso son los recursos económicos necesarios para tener acceso a la justicia, ser escuchado o escuchada y realizar las infinitas gestiones policiales y procesales que son requeridas para la resolución de un caso de sustracción. “La recuperación del menor secuestrado es una enorme y larga carrera de desgaste económico, físico y psicológico para el progenitor privado de su hijo, y a la que se enfrenta con sus propios medios” (Carvajal & Chamorro, 2001, p. 17).

Al inicio, la madre o el padre agraviado agotan la búsqueda del diálogo con el progenitor sustractor o progenitora sustractora, y con la familia de éste o de ésta. En muchos casos, ni siquiera se logra dialogar, ya que la familia del progenitor sustractor o sustractora se muestra agresiva, o bien puede mostrarse compasiva ante la situación, pero nunca brinda datos o información para la localización. Esto ocurre debido a que el acto de sustracción no es realizado por un individuo aislado, sino que es apoyado o respaldado por familiares o amistades,

que ayudan al traslado, al ocultamiento, o incluso asumiendo el total o parcial cuidado de las niñas y niños sustraídos.

Posteriormente o a la par, los progenitores o progenitoras recurren al ministerio público para levantar una denuncia. Ahí se incrementan sus problemas y, sobre todo, la violencia, ya que debido a los vacíos legales, la corrupción, la falta de coordinación institucional y las negligencias, los padres y madres no obtienen apoyo ni justicia.

Sólo cuando los padres o las madres cuentan con la custodia, se admite la denuncia por sustracción, pero el apoyo institucional para encontrar a los hijos e hijas se limita a difundir su imagen en varios medios y espacios; propiamente no hay investigación. Paradójicamente las autoridades alegan que no puede llevarse a cabo el juicio ante la imposibilidad de encontrar al sujeto infante y a su sustractor o sustractora.

Si el sujeto demandante no tiene la custodia no se admite la denuncia por sustracción, y sólo se levanta un acta de hechos. Se recomienda a los progenitores o progenitoras iniciar primero el juicio por la custodia. Si es el padre quien va a realizarla, de antemano se le desalienta, pues son muy pocos los casos de varones que obtienen custodias⁹. En general, estos casos están detenidos ya que tampoco hay dónde ubicar a la otra parte para que sea notificada del juicio.

Para los padres y madres resulta increíble que el mismo aparato estatal no pueda localizar a los sujetos por medio de los diversos registros de población que se generan en las diferentes instituciones públicas. Para ellos y ellas, esto parece más bien falta de voluntad y un claro desinterés por su problemática considerada como un asunto “menor” o un “problema de familia” que se debe resolver en lo privado.

De igual forma, si es el progenitor o progenitora que tiene un régimen de visitas quien denuncia la retención del sujeto menor, tampoco

⁸ Es necesario aclarar que no todos los progenitores y progenitoras viven esta experiencia de igual manera. Suele ocurrir que después de las separaciones de pareja, los padres y madres decidan “dividirse” a los hijos e hijas, es decir, los varones quedan al cuidado de los padres y las mujeres de las madres; o bien, también puede ocurrir que alguno de ellos no se preocupe por tener un contacto cercano con los hijos e hijas, y sea quien decide desaparecer. En estos casos media un acuerdo o decisión; es por ello que no se sienten violentados en sus derechos, y en dado caso no se cuestionan si hay o no un perjuicio para las niñas y los niños.

Es cuando las progenitoras y progenitores se ven separados de manera forzada e injustificada de sus hijos e hijas que esta experiencia se vive como violenta, y se señala entonces un perjuicio en contra de sus hijos e hijas y de ellos mismos. Aún en estos casos, no todos ni todas reaccionan de igual manera. Hay quienes desisten, olvidan el tema, y deciden rehacer su vida, así como hay quienes son marcados por esta experiencia, y deciden buscar a sus hijos o hijas. Es el discurso y experiencia de estos últimos la que utilizo para dar cuenta de la sustracción familiar.

⁹ Sólo en caso de que la madre no se considere apta para el cuidado de los hijos, es decir, que no cuente con la disposición, o bien, presente conductas nocivas que puedan perjudicar al menor, es que se considera que el padre podría tener la custodia. Es decir, sólo por exclusión el padre podría ser considerado candidato para obtener la custodia de los hijos. Para muchos varones implicados en igualdad o en mayor nivel de compromiso que la madre en la crianza de los hijos, esta disposición constituye una discriminación de género basada en creencias respecto al instinto y amor maternal, ya que, *a priori*, se determina que las mujeres son más aptas o más necesarias en la crianza de los hijos, relevándolos así a un papel secundario.

recibe apoyo institucional, ya que este hecho se considera sólo una falta al convenio de custodia. Cuando se establecen multas menores, la parte denunciada, generalmente, no acude o las cubre. Los padres o madres se quedan entonces sin convivencia, o bien, sujetos a la discrecionalidad de quien ejerce la custodia.

Los progenitores y progenitoras entrevistados cuentan con un expediente judicial de varios tomos que los acompaña a todos lados. Muchos y muchas también llevan cuadernos o libros para contar su historia e ilustrar su versión de los hechos. Los utilizan para mostrarlos en los juzgados, en los medios de comunicación o al presentarse frente a las autoridades. En ellos tienen fotos para comprobar el lazo afectivo que tienen con sus hijos o hijas, registros telefónicos, comprobantes de pago o de depósitos de banco para demostrar que no se les ha abandonado, así como peritajes psicológicos, dibujos, cartas y diplomas de sus hijos o hijas.

Es evidente que mientras ellos y ellas hacen todo un esfuerzo de investigación para localizar a sus hijos e hijas, y por demostrar su versión de los hechos, las autoridades, por su lado, ofrecen un interminable camino burocrático y no investigan. A los padres y madres les desespera su inoperancia y el perder tiempo en trámites que los desgasta económica y moralmente, y que además parecen no llegar a ningún lado. Están cansados y cansadas de peregrinar de una institución a otra, de escuchar lo mismo: que lamentan su caso y que tengan paciencia, porque no se puede hacer nada. Prácticamente se les insinúa que esperen sentados a que por un golpe de suerte sus hijos o hijas aparezcan, o bien, que se “arreglen” con sus parejas porque consideran que es un problema “familiar”. Los progenitores y progenitoras no tardan mucho en desilusionarse de este actuar, que no los lleva a conseguir lo que para ellos y ellas es realmente lo más importante: saber dónde y cómo están sus hijos e hijas.

Los padres y las madres saben que el factor tiempo es muy importante en estos casos, ya que actúa en favor del victimario o victimaria y en perjuicio de la víctima. Las niñas y los niños pueden ser manipulados y su lazo afectivo con los progenitores o progenitoras se va deteriorando. También aumentan las posibilidades de que los

hijos e hijas sean trasladados a un lugar lejano, y de que se pierdan pistas para encontrarlos.

Muchos padres y madres, después de esta experiencia tan negativa con el aparato judicial, recurren a otras instituciones: de apoyo a las mujeres, a los niños y niñas, a la familia, o de defensa de los derechos humanos. En todas logran la misma respuesta: no es un hecho que sea de su competencia directa. Buscando ser escuchados y escuchadas envían entonces cartas a diferentes funcionarios y funcionarias estatales, a personajes políticos y a medios de comunicación; sólo esperan una respuesta favorable o al menos esperanzadora sobre su caso.

Al no recibir respuesta, los padres o madres deciden continuar la búsqueda a través de organizaciones sociales que atienden casos de sustracción familiar. En estos espacios encuentran mayor comprensión respecto a cómo se vive este proceso y lo que para ellos o ellas es más urgente solucionar. Sin embargo, tampoco encuentran ahí la forma de resolver su problema, ya que la falta de recursos económicos y de profesionalización incide en que el apoyo que se brinda sea poco.

Cuando las finanzas lo permiten, algunos progenitores y progenitoras contratan el servicio de investigadores privados. En ocasiones obtienen buenos resultados, en otras son estafados. El abuso económico del que son objeto en instituciones, en algunas organizaciones sociales, y por parte de particulares, los lastima y ofende, al sentir cómo otros abusan de su dolor y de su desesperación con tal de obtener un beneficio monetario.

Finalmente, cansados y desilusionados, deciden continuar la búsqueda de sus hijos e hijas en solitario. El tipo de búsqueda que pueden realizar está definido en gran medida por su capacidad económica, ya que muchos y muchas han dejado de trabajar o han perdido sus empleos o negocios.

Entre los diferentes medios que utilizan para realizar esta búsqueda se encuentra la difusión de fotografías de sus hijos e hijas por internet, por las calles, en medios de comunicación y de transporte, en escuelas y centros de salud. Entre tanto, continúan rastreando teléfonos, cuentas bancarias, registros, y escuelas que les den pistas sobre sus hijos e hijas y sobre el sustractor o sustractora.

El tiempo que puede llegar a durar la sustracción puede ir de meses a años, de acuerdo con los recursos sociales y financieros de los

padres y madres. El recurso principal con que cuentan los varones para buscar y recuperar a los hijos e hijas suele ser el económico, ya que logran pagar investigadores particulares, y enfrentar dos o más juicios al mismo tiempo. En el caso de las mujeres, el mayor recurso resulta ser el imaginario social acerca de la Madre, que establece que es ella quien sufre más la pérdida de los hijos e hijas y quien tiene “más” derechos sobre ellos; por eso reciben generalmente mayor apoyo de parte de las autoridades, lo que incide en que las tasas de recuperación de sus hijos e hijas y de obtención de la custodia, sean más altas.

Resultan evidentes las múltiples implicaciones emocionales y económicas que experimentan los progenitores y progenitoras ante el largo proceso en el que se ven involucrados: son diversas las instituciones civiles y penales a las que tienen que recurrir, y deben buscar contactos o redes de organización social que puedan ayudarlos a localizar a sus hijos e hijas. A la par, tienen que lidiar con la tramitología y el embrollo legal.

5. La intervención del Estado

La problemática generada a partir de la sustracción familiar sobrepasa el ámbito de lo privado y se vuelve una situación que se disputa y busca resolverse en el ámbito público. Los progenitores y progenitoras tienen la esperanza de que a través de las instituciones puedan resolver o aclarar su situación familiar. Especialmente confían en que las instituciones tengan como prioridad el proteger a las niñas y niños, y que su actuación sea neutral y objetiva¹⁰. Piensan que al mediar en estos conflictos las instituciones y el derecho, se dejarán por fuera las pasiones y los prejuicios. El desconcierto y la impotencia los invaden cuando se dan cuenta no sólo de que existen muchos vacíos legales que los dejan en desprotección total, sino también que se enfrentan a una realidad institucional plagada de corrupción y de barreras en el acceso a la justicia¹¹, así como de estereotipos

de género que vienen a complicar o a agravar aún más su situación.

- *La discriminación de género en la aplicación de la “justicia”*

Los padres y madres involucrados en casos de sustracción familiar señalan haber sido objeto de discriminación de género por parte de quienes se encargan de administrar la justicia. Las expresiones y valoraciones de las que fueron objeto denotan las creencias y prejuicios que tienen los funcionarios y funcionarias del Estado respecto a las relaciones familiares; especialmente lo que consideran debería ser una buena madre o un buen padre, así como el valor y función que se da a cada uno de ellos.

Como apunta Facio (1999), “el discurso del derecho, evidente no sólo en la Ley, sino en los cotidianos minidramas legales, da cuenta de formas de hablar, pensar y actuar sobre las mujeres, los hombres y las relaciones entre ambos” (Facio, 1999, p. 33). La autora sugiere que escuchemos la forma en que los policías, ministerios públicos y jueces se dirigen a los sujetos, y que analicemos los significados de sus palabras, ya que la sola lectura de estos discursos y las actitudes de los funcionarios y funcionarias puede anticipar en mucho los resultados que se obtendrán, es decir, la forma en que se aplicará la “justicia”.

Esta circunstancia la observé en el conjunto de testimonios de los entrevistados y entrevistadas, siendo particularmente notorio el hecho de que mujeres y hombres experimentan, de manera diferencial, la forma en que la construcción del género incidió en su acceso a la justicia.

De entrada, pude observar que el discurso institucional respecto al delito de sustracción familiar responde a lo planteado por Carvajal y Chamorro (2001), quienes consideran que las mujeres son mucho más proclives a sufrir este tipo de violencia por estar tan relacionada con la violencia en el hogar. Si bien existe una relación directa entre la sustracción y la violencia intrafamiliar, de la cual son víctimas principalmente

10 En el caso de la sustracción familiar, la interacción y problemática más álgida se presenta entre los padres y madres y el sistema judicial, específicamente en los ministerios públicos y en los juzgados familiares y penales. En los primeros se busca establecer lo relativo a la custodia, la pensión alimenticia, el régimen de visitas, los divorcios y la pérdida de la patria potestad. En los segundos, se llevan a cabo los juicios de violencia intrafamiliar y de sustracción de menores.

11 Los progenitores y progenitoras involucrados en casos de sustracción

familiar enfrentan, al igual que cualquier otro ciudadano o ciudadana en un juicio en México, los obstáculos y vicios que Pásara (2002) y Cappelletti y Bryant (1996), han señalado existen en América Latina para tener acceso a la justicia. Los autores coinciden en hacer referencia a las siguientes problemáticas: 1) los prolongados lapsos para la resolución de los casos; 2) el costo económico de los procesos; 3) la falta de preparación ética y de sensibilidad para la atención de los casos y de las personas involucradas; y 4) las complicaciones burocráticas y la falta de explicación e información clara para los sujetos involucrados.

las mujeres y los niños y niñas, no se puede pasar por alto que la violencia ejercida contra los varones en el hogar existe, así como los casos en que son los padres las víctimas de la sustracción de sus hijas e hijos. Resulta claro que en esta forma institucional de construir la sustracción incide la dicotomía mujer-víctima, hombre-victimario, así como las representaciones que desde el género se han construido respecto a la maternidad y a la paternidad. Aun cuando es cierto que madres y padres son cuestionados sobre su desempeño, son los padres quienes indican en sus narrativas haber sido víctimas de discriminación de género.

Las mujeres identificaron que no recibían el apoyo necesario debido a los obstáculos que existen en el acceso a la justicia, pero no porque fueran cuestionadas sobre su derecho a convivir o a tener la custodia de sus hijos e hijas, es decir, el derecho que se considera tienen las mujeres “naturalmente” sobre los hijos e hijas es institucionalizado y legitimado¹². Incluso, algunas madres que han compartido su experiencia con otros padres que viven esta situación, señalan que son éstos quienes se enfrentan a este hecho.

Los padres entrevistados señalaron que se les cuestionaba frecuentemente la intención e interés por convivir con sus hijas e hijos, su capacidad para cuidarlos, así como los motivos de sus ex parejas para marcharse con sus hijas e hijos e impedirles verlos. También se enfrentaban a que se les señalara directamente que los derechos de una madre y de un padre son diferentes. En los discursos de los funcionarios y funcionarias y de personas cercanas, se hace patente la existencia de un derecho superior de las madres respecto a los hijos e hijas, sustentado en que son ellas quienes experimentan el embarazo, el parto y la lactancia, generando un lazo más profundo y cercano, aunado al hecho de que se considera que son las mujeres quienes por “naturaleza” cuentan con mayores capacidades para la crianza. Entre tanto, el derecho de los padres se piensa menor debido a que su relación y vínculo se considera menos estrecho y “biológico”, razón por la que se estima más fácilmente sustituible tanto para los hijos e hijas como para ellos mismos.

Es evidente la forma en que el derecho, en cuanto discurso social, está impregnado del orden de género y de los imaginarios formulados respecto a la maternidad y a la paternidad. El derecho, construido como saber “experto”, cuenta -como señala Palomar (2005)- con gran participación normativa en el proceso de legitimación y naturalización del orden de género y de las representaciones que respecto a la parentalidad cristaliza.

6. El significado de las niñas y los niños involucrados en casos de sustracción familiar

Bauman (2005) apunta que en la modernidad los hijos e hijas cobran un nuevo significado para sus madres y padres, ya que se convierten en objetos de consumo emocional, al tener como fin principal el satisfacer las necesidades afectivas de los progenitores y progenitoras. Beck-Gernsheim y Beck (2001) explican que esta nueva forma de significar a los hijos e hijas obedece a que, en el contexto moderno, las relaciones de pareja se han vuelto inestables y temporales, lo que convierte al hijo o hija en la última relación primaria irrevocable, insustituible y no intercambiable.

Las parejas vienen y van, el hijo se queda. Todo lo que se añora de una relación amorosa, que sin embargo, ya no se vive, se le transmite a él. Con la fragilidad de las relaciones entre los géneros el hijo cobra un carácter de monopolio para una duradera vida a dos (Beck-Gernsheim y Beck, 2001, p. 62).

Este hecho se hace patente al escuchar las motivaciones que las parejas actuales tienen para tener hijas e hijos y el significado que se les otorga a éstos. Saez (1999) destaca entre ellos: “buscar un/a subsanador/a de la vivencia de un déficit personal, sentido de vida, necesidad de propiedad privada, compañía de por vida, garantía de amor permanente, el trampolín hacia la felicidad, entre otras” (Saez, 1999, p. 16).

Esta forma de significar a los hijos e hijas como sujetos que otorgan sentido, identidad y afecto a las madres y a los padres, los convierte en objetos de un valor incuantificable; como señala Zelizer (1985), los niños y niñas se han convertido en nuestro contexto social en algo invaluable debido a que son objeto de sacralización y sentimentalismo.

¹² Existen casos en que las mujeres son acusadas de ser malas madres para justificar el que se les haya sustraído a los hijos e hijas; sin embargo, este señalamiento sólo se configura a partir de la acción del sustractor; no se da, como en el caso de los varones, de manera “natural” por parte de los servidores públicos.

Es por eso que tras las separaciones o conflictos de pareja son los hijos e hijas quienes se convierten en objetos de disputa. Romper la relación de un progenitor o progenitora con su hija o hijo se convierte en un medio perfecto para violentar o lastimar al otro, ya que se anula la identidad del progenitor como madre o padre y se pierde o fractura el vínculo con los hijos e hijas en quienes se ha invertido emociones y con quienes se ha generado una relación de dependencia afectiva.

La construcción del derecho de las niñas y los niños a convivir con sus madres y sus padres, así como el discurso respecto a la nocividad de la sustracción familiar, son formulados no necesaria o únicamente pensando en el interés o bienestar de las niñas y los niños, sino que en buena medida responden a los intereses y necesidades de los progenitores y progenitoras. Así, se explica que sea primordialmente cuando no existe un acuerdo entre los sujetos adultos que este derecho busca ser reivindicado; cuando el acuerdo entre las personas adultas existe o no hay esta disputa por la custodia, estos discursos no se formulan.

Las niñas y los niños que se ven involucrados en estos casos son víctimas de los conflictos entre los sujetos adultos; aun cuando existen derechos que buscan protegerlos ante estas situaciones, éstos continúan siendo establecidos o desconocidos en función de los sujetos adultos y de sus intereses, ya que las niñas y los niños siguen sin ser escuchados, respetados o atendidos en función de sus propias necesidades, tanto en el ámbito público como privado. Los casos de sustracción familiar ponen en duda los discursos sobre los derechos de las niñas y los niños, el interés por su bienestar, la responsabilidad social frente a ellos, así como el “amor” sublime, total y desinteresado que los padres y madres tienen respecto a los hijos e hijas.

Los perjuicios que la sustracción familiar provoca en las niñas y los niños son muy evidentes para los progenitores y progenitoras: de entrada pierden la convivencia con uno de éstos y con su familia, empiezan a cambiar de casa o de escuela constantemente, se les dice mentiras respecto a su madre o a su padre, o bien, enfrentan la encrucijada de sentir que tienen que decidir por estar con uno de ellos o seguirlos viendo pelear. La mayoría de las niñas y los niños empiezan a sufrir

malestares físicos y psicológicos ante tanto estrés¹³. Sin embargo, las madres y los padres apuntan que no recibieron ningún tipo de apoyo psicológico para poder enfrentar este “estado de guerra”, y el hecho de que fueran utilizados o abusados. Como lo dice Azaola (2006), las niñas y los niños suelen encontrarse en situaciones de total desprotección, ya que los mecanismos generados en lo público y lo privado no garantizan que sean escuchados, respetados, ni mucho menos tomados en cuenta al determinar decisiones respecto a situaciones que los afectan.

Queda así al descubierto la contradicción existente entre la sacralización y el sentimentalismo que envuelve el discurso respecto a las niñas y los niños -y que como apunta Zelizer (1985), los convierte en objetos invaluable, y supuestamente lejanos o desvinculados de la degradación del interés instrumental o del valor económico-, con las realidades que enfrentan las niñas y los niños que son sustraídos, ya que son utilizados como medios para violentar o para negociar beneficios personales.

Además de los progenitores y progenitoras, estas niñas y niños son utilizados por profesionales, por instituciones públicas y por algunas organizaciones sociales que buscan obtener un beneficio o utilidad económica o política de la problemática de las niñas y los niños desaparecidos; es decir, en estos casos, finalmente, se les pone un precio a los sujetos infantes y a la posibilidad de que exista convivencia entre progenitores y progenitoras con sus hijas e hijos.

7. Conclusiones

La problemática de la sustracción familiar está cada vez más presente en nuestros contextos sociales; sin embargo, ha resultado ser poco atendida y reflexionada no sólo porque se considera un problema “privado”, sino también porque resultan ser las niñas y los niños los principalmente afectados en este conflicto.

Resulta claro que en esta pugna poco son tomados en cuenta las niñas y los niños; desde el principio el conflicto obedece a una lucha

13 Artículos como los de Durand y Vayoles (2009), Cabrera, Guevara y Barrera (2006), dan cuenta de cómo las relaciones entre esposos y esposas y entre progenitores, progenitoras, hijas e hijos, inciden en las conductas de ajuste o desajuste psicológico de las niñas y los niños.

de poder o a una situación de violencia entre los progenitores y las progenitoras, no al deseo de contar con la custodia de los hijos e hijas. Posteriormente, la situación tampoco se modifica cuando el problema es llevado al ámbito público, ya que aquí tampoco pesan el interés o bienestar de las niñas y los niños, sino las posibilidades de que los padres y madres tengan acceso a la justicia, así como las concepciones que sobre la familia, la maternidad y la paternidad tengan los funcionarios y funcionarias de la administración pública.

La desatención, la negligencia y la violación a derechos que enfrentan las niñas y los niños en casos de sustracción familiar, refutan tanto la idealización de los imaginarios de la maternidad y de la paternidad, supuestamente centrados en el amor sublime al hijo o hija, como el discurso social por el bienestar e interés en la infancia. Lo “mejor” para las niñas y los niños se sigue construyendo y realizando en función del interés y conveniencia de los sujetos adultos.

Las situaciones en las que al momento de darse una sustracción familiar, se coloca a las niñas y a los niños, tanto en el ámbito público como en el privado, muestran a una sociedad que no ha podido proteger e integrar, más allá del discurso, los derechos de los niños y de las niñas; y por otro lado, también refleja el valor económico, político, afectivo y de intercambio que cobran las niñas y los niños frente al conflicto. Como apuntan Trisciuzzi y Cambi (1993), en la edad moderna la infancia es valorada, estudiada y protegida. Sin embargo, tal cambio ha incidido sobre todo en el imaginario, ya que en la realidad no todas las niñas y los niños son objeto de este cuidado, especialmente cuando se encuentran en situaciones o condiciones vulnerables.

Con el presente artículo busco precisamente contribuir a conocer la complejidad de la sustracción familiar, con el objeto de ir más allá de las creencias y los discursos políticamente correctos a los que se suele hacer referencia al discutir esta problemática. Así, se abre camino para hacer evidente cuáles son los intereses que se ponen en pugna y qué tanto se toma en cuenta la situación de quienes resultan ser las víctimas indiscutibles de este conflicto, es decir, de las niñas y los niños, quienes a pesar de ser el “supuesto” objeto de deseo y disputa entre las personas adultas, resultan ser muy poco pensados y escuchados.

Lista de referencias

- Azaola, E. (2006). Maltrato, abuso y negligencia contra menores de edad. *Informe Nacional sobre violencia y salud*. México, D. F.: Secretaría de Salud. Recuperado el 10 de diciembre de 2010, de: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III\(1\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III(1).pdf)
- Bauman, Z. (2005). *Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Beck-Gernsheim, E. & Ulrich, B. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Cabrera, V., Guevara, I. & Barrera, F. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), pp. 115-126.
- Cappelletti, M. & Garth, B. (1996). *El acceso a la justicia. La tendencia en el movimiento mundial para hacer efectivos los derechos*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Carvajal, A. & Chamorro, N. (2001). El secuestro Interparental de menores en los matrimonios mixtos. *Aequalitas. Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Zaragoza: Instituto Aragonés de la Mujer.
- Daich, D. (2006). De las normas jurídicas a las relaciones sociales. Historia de un conflicto familiar. *Intersecciones Antropológicas*, 7. Recuperado el 15 de noviembre de 2010, de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/iant/n7/n7a23.pdf>
- Delphy, C. (1995). El estado de excepción: la derogación del derecho común como fundamento de la esfera privada. *Nuevas Cuestiones Feministas*, 6(16), pp. 1-20.
- Facio, A. (1999). Hacia una teoría crítica del derecho. En: G. Herrera (Coord.) *Las fisuras del patriarcado. Reflexiones sobre feminismo y derecho*. Quito: Flacso.
- Durand, E. & Valoyes, E. (2009). Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(7), pp. 761-784.

- Facio, A. (1999). Hacia una teoría crítica del derecho. En: G. Herrera (Coord.) *Las fisuras del patriarcado. Reflexiones sobre feminismo y derecho*. Quito: Flacso.
- Fries, L. (2000). Los derechos humanos de las mujeres: aportes y desafíos. En: G. Herrera (Coord.) *Las fisuras del patriarcado. Reflexiones sobre feminismo y derecho*. Quito: Flacso.
- Gómez, F. (2009). *Los niños robados*, miércoles 5 de agosto 2009, Expreso de Chiapas. Recuperado el 8 de octubre de 2010, de: <http://www.expresochiapas.com/noticias/analisis-a-fondo/6990-los-ninos-robados.html>
- Moore, H. (1991). *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.
- Narotzky, S. (1995) *Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales*. Madrid: CSIC.
- Palomar, C. (2005). Maternidad: Historia y Cultura. *La Ventana*, 22, p. 36.
- Pásara, L. (2002). Justicia y ciudadanía realmente existentes. *Política y Gobierno*, 2(IV), pp. 362-402.
- Ramírez, J. (2006). La violencia de varones contra sus parejas heterosexuales: realidades y desafíos. Un recuento de la producción mexicana. *Salud Pública de México*, (48), pp. 315-327.
- Rapp, R. (1982). Family and class in contemporary America: Notes towards an understanding of ideology. En: B. Thorne & M. Yalom (eds.) *Rethinking the family: Some feminist questions*. New York & London: Longman.
- Sáez, C. (1999). El hecho maternal: la mística, el mito y la realidad. En: A. González. *Subjetividad y ciclos vitales de las mujeres*. Barcelona: Siglo XXI.
- Trisciuzzi, L. & Cambi, F. (1993). *La infancia en la sociedad moderna. Del descubrimiento a la desaparición*. Roma: Riuniti. Recuperado el 20 de septiembre de 2010, de: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/Trisciuzzi.pdf>
- Zelizer, V. (1985). *Pricing the priceless child: the changing social value of children*. New York: Basic Books.

Referencia para citar este artículo: 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*, 2 (9), pp. 573 -588.

Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños*

MARIBEL CASTILLO**

Profesora del Departamento de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

GEOVANNY CASTRO***

Profesor del Departamento de Economía de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.

OSCAR ANDRÉS GONZÁLEZ***

Consultor en Gestión de Calidad.

Artículo recibido octubre 6 de 2010; artículo aceptado marzo 3 de 2011 (Eds.)

Resumen: Al estudiar la pobreza, se ha identificado que los hogares tienen una percepción propia sobre su bienestar, por lo que su medición también se realiza desde lo subjetivo. En el presente trabajo determinamos, con base en la Encuesta de Percepción Ciudadana para Cali del año 2008, que hogares con hijos e hijas menores de 5 años tienen una mayor posibilidad de considerarse pobres, y en los hogares con hijos e hijas entre los 5 y los 17 años de edad, esta probabilidad es menor. Como los hogares que decidieron dejar a sus hijos e hijas menores de 5 años al cuidado de una persona adulta lo hicieron motivados por generar mayores ingresos, recomendamos el fortalecimiento de políticas que permitan mejorarlos, sin restar el tiempo que deben dedicarle a sus hijos e hijas.

Palabras Clave: Medición y Análisis de Pobreza, Bienestar General, Economía del Consumidor, Bienestar y Pobreza, Construcción y Estimación de Modelos, Niños y niñas menores en el hogar.

Os filhos e filhas e a percepção de pobreza em famílias de Cali

Resumo: Ao estudar a pobreza, se tem identificado que as famílias têm uma percepção própria sobre o seu bem-estar. No presente trabalho determinamos, com base na Pesquisa de Percepção Cidadã para Cali (Colômbia), no ano de 2008, que famílias com filhos e filhas de até 5 anos têm maior possibilidade de se considerarem pobres e, nas famílias com filhos e filhas entre 5 e 17 anos de idade, esta probabilidade é menor. Assim como as famílias que decidiram deixar seus filhos e filhas menores de 5 anos aos cuidados de uma pessoa adulta, fizeram isso motivados em gerar maior renda. Baseados então nessa pesquisa, o presente trabalho recomenda o fortalecimento de políticas que permitam melhorar a vida dessas famílias, sem, contudo, diminuir a sua renda, nem o tempo que devem dedicar a seus filhos e filhas.

Palavras-chave: Medição e Análise de pobreza, a Previdência Geral, Economia do Consumidor, Previdência e Pobreza, Modelos Construção e Estimativa, crianças em casa.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica hace parte del proyecto denominado "Cálculo de la Línea de Pobreza Subjetiva para Colombia en el Año 2008: ¿Cómo Perciben los Hogares Colombianos su Calidad de Vida?". Financiado por la Pontificia Universidad Javeriana, Cali, e inscrito en la Oficina de Investigaciones de la universidad con el código RII-279. Correo electrónico: gcastro@javerianacali.edu.co

** Magister en Economía Aplicada de la Universidad del Valle, estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales, miembro del grupo de investigación en Políticas Públicas y Programas de Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales. Correo electrónico: mabelcas@javerianacali.edu.co

*** Economista de la Universidad del Valle, Magister en Economía de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Director Grupo de Investigación en Desarrollo Regional de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Correo electrónico: gcastro@javerianacali.edu.co

*** Economista de la Universidad del Valle, Magister en Economía Aplicada de la misma universidad. Correo electrónico: ogonzalez@fortalecerse.org

The children and the perception of poverty in Cali's households

Abstract: *By studying poverty, has been identified that households have their own perception on their welfare so that their measurement is also performed from the subjective. This study determined, based on la Encuesta de Percepción Ciudadana for Cali in the year 2008, households with children under 5 years have seen a greater chance of poor households with children between 5 and 17 years this probability is less. Since households that decided to leave their children under 5 years in the care of an adult were motivated by higher incomes, it is recommended the strengthening of policies to improve them, without diminishing the time that they devote to their children.*

Key Words: Measurement and Analysis of Poverty, General Welfare, Consumer Economics, Welfare and Poverty, Model Construction and Estimation, minor children at home.

-1. Introducción. -2. Marco de referencia. -3. Revisión empírica nacional e internacional. -4. Metodología y planteamiento econométrico. -5. Caracterización de la percepción de pobreza. -6. Resultados. -7. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

De acuerdo con los resultados de la Misión para el Empalme de las Series de Empleo, Pobreza y Desigualdad (Mesepe, 2009)¹, las series empalmadas y actualizadas de pobreza e indigencia en Colombia mostraron una reducción sistemática. La pobreza a nivel nacional para el periodo comprendido entre el año 2002 y 2008 se redujo 7 puntos porcentuales (pasando de 53,7% a 46%) y la indigencia nacional, en el mismo periodo, pasó de 19,7% en 2002 a 17,8% en 2008. Esto significa que durante el periodo mencionado, salieron de la pobreza cerca de 3,3 millones de personas, aunque se registró un aumento del número de pobres extremos entre el año 2005 y el 2008, atribuible en un 80% al gran incremento global del precio de los alimentos.

La medición que entregaron los expertos se basó en el método tradicional de línea de pobreza, que califica a una persona como pobre si no cuenta con los ingresos suficientes para acceder a una canasta básica de bienes y servicios. No obstante, hay hogares que a pesar de contar con dichos ingresos, se consideran en un estado de pobreza por no lograr la calidad de vida que ellos desean, es decir, por no obtener los bienes y servicios que consideran importantes en sus vidas. Por lo tanto, actualmente la pobreza es medida desde dos enfoques: la que considera variables monetarias como el ingreso (Pobreza Objetiva) y la que tiene

en cuenta cómo los hogares perciben su bienestar (Pobreza Subjetiva).

En Colombia ya se ha comenzado a abordar el tema de la pobreza desde el enfoque subjetivo. A nivel nacional y regional se ha encontrado que el tamaño del hogar incide desfavorablemente en la percepción que tienen los hogares de su propio bienestar, mientras que el nivel de ingreso lo hace favorablemente² (Aguado, *et al.*, 2007). Para ello, se ha usado la Encuesta de Calidad de Vida -ECV- del Dane, que aborda el tema con preguntas de percepción teniendo en cuenta las características sociodemográficas de cada individuo y hogar.

Así mismo, para las tres principales ciudades de Colombia, a través de las encuestas de percepción ciudadana que se han ido tomando año tras año por parte de los Programas “Cómo Vamos”, se han encontrado como principales determinantes de la pobreza subjetiva la falta de dinero y la falta de más bienes y servicios para “vivir mejor”. Dichas encuestas indagan temas tales como: opinión general sobre la situación de la ciudad, situación económica de la familia, acceso y calidad de los servicios públicos, acceso y calidad de los servicios de educación y salud, entorno del barrio, seguridad, gestión gubernamental, acciones prioritarias para la ciudad, entre otros.

Teniendo en cuenta que la pobreza subjetiva también se constituye como un indicador del

¹ Misión independiente de expertos nacionales e internacionales convocada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas –Dane– y el Departamento Nacional de Planeación –DNP–, con el apoyo del Banco Mundial y de la Cepal.

² Significa que el aumento en el número de personas que conforman el hogar, hace menos posible que el ingreso del hogar alcance a cubrir al menos sus gastos mínimos, incrementando la Pobreza Subjetiva. Por el contrario, un aumento del nivel de ingreso del hogar, aumenta la posibilidad de que dicho ingreso pueda solventar al menos sus gastos mínimos, lo que conduce a una reducción de la Pobreza Subjetiva.

bienestar (subjetivo) de los hogares, ésta debe ser estudiada, considerando que debe ser un complemento al estudio y caracterización de la pobreza en su conjunto. De esta forma, en el presente trabajo encontramos, además de lo ya estudiado en otros a nivel nacional y regional, cómo los hijos e hijas influyen en la percepción que tienen los hogares caleños sobre su calidad de vida para el año 2008, con base en la información suministrada en la Encuesta de Percepción Ciudadana, realizada por el Programa “Cali Cómo Vamos” en el año 2008, teniendo en cuenta que el objetivo general fue encontrar la relación entre el número de hijos e hijas en el hogar, por rango de edad, y la percepción sobre la pobreza en Cali.

Lo anterior se constituye en una herramienta para el diseño e implementación de políticas económicas y sociales encaminadas a la reducción de la pobreza, más cuando se ha identificado que en los hogares caleños, si bien el gasto que realizan en guarderías privadas disminuye en 22.1% la posibilidad de percibirse como pobre, la cantidad de hijos e hijas menores de 5 años aumenta esta probabilidad en 20,6%. Por lo tanto, deseamos contribuir a que estas políticas sean eficaces.

Hemos organizado este documento de la siguiente manera: esta introducción, seguida por el marco de referencia para la medición de la pobreza, luego el estado del arte nacional e internacional, seguidamente describimos la metodología más usada en la medición de la pobreza subjetiva, posteriormente mostramos la caracterización de la percepción de la pobreza de los hogares en Cali para el año 2008, después exponemos los resultados e interpretaciones del modelo que estimamos y, para finalizar, anotamos las conclusiones e indicamos las referencias bibliográficas.

2. Marco de referencia

La pobreza es un fenómeno complejo, multidimensional, en el que influyen factores de diversa índole; por lo tanto, no existe una única forma de interpretación, ni una única manera de medirla. La pobreza puede ser interpretada como: i) tener la incapacidad de adquirir artículos de primera necesidad como comida, ropa, alojamiento y atención sanitaria, ii) quedarse atrás (por una distancia determinada) respecto a los ingresos y estilos de vida de que goza el resto de la sociedad

o, iii) sentir que no se tiene lo suficiente para sobrevivir. Las dos primeras categorías definen la pobreza objetivamente, mientras que la tercera la define de una manera *subjetiva* (Hagenaars & De Vos, 1988).

La medición objetiva de la pobreza se realiza considerando variables monetarias y no monetarias. Si la medición se realiza con las primeras, entonces se tienen dos enfoques: el Absoluto y el Relativo³. En esta clase de medición están la Línea de Indigencia -LI- y la Línea de Pobreza -LP-, las cuales se basan en la definición de un nivel de ingreso que sea justamente el necesario para garantizar un estándar de vida mínimo; por lo tanto, desde esta perspectiva la variable monetaria o de ingreso es la que considera aproximadamente el bienestar de los individuos (Feres & Mancero, 2001).

Por su parte, las medidas de la pobreza a través de las variables no monetarias, se orientan hacia la privación del individuo frente a sus necesidades básicas. En ellas está el Índice de Desarrollo Humano -IDH-, el Índice de Condiciones de Vida -ICV-, el Índice de las Necesidades Básicas Insatisfechas -NBI-, entre otros indicadores, que tratan de incluir cada vez más variables para abarcar más dimensiones de la pobreza.

Estos indicadores objetivos no tienen en cuenta otros aspectos del bienestar, tales como el bienestar corporal, social, psicológico, la seguridad y la libertad de elección y acción, por lo que el interés por el estudio de la pobreza subjetiva ha adquirido relevancia en los últimos años (Narayan, 2000).

De esta forma, a través del enfoque del *bienestar subjetivo*, se argumenta que cada persona es la mejor autoridad para juzgar su bienestar. Hagenaars y Van Praag (1985) y Hagenaars (1986), proponen una metodología para obtener una línea de pobreza a partir de la declaración de bienestar que hacen las personas, las cuales regularmente son las que dicen qué nivel de ingresos es el adecuado para subsistir. Esta es la evaluación que hace la persona de su propio bienestar, lo cual le da relevancia a la subjetividad en el sentido de que es el individuo quien lo experimenta, y esta

3 El primero surge si la pobreza está asociada con la carencia de necesidades esenciales para vivir (alimentación, vivienda, vestuario, etc), El Segundo, si surge a partir de la comparación con otros individuos iguales a él, donde la condición de pobreza depende del nivel general de riqueza de la población.

experiencia depende de sus propias emociones y percepciones. De esta manera, dos personas con características y entornos similares pueden ser consideradas pobres a los ojos de cualquier investigador o investigadora, y sin embargo ellos mismos pueden evaluar su condición de pobreza de diferente forma (Rojas, 2006).

La escuela de Leyden, desarrollada en la Universidad de Leyden en 1980, plantea que la situación económica o material de la persona depende no sólo de su ingreso, sino de cómo evalúa también este ingreso. A partir de la Pregunta de Evaluación del Ingreso, introducida por Van Praag en 1968, se obtiene la línea de pobreza al preguntarle al individuo lo siguiente: “después de pagar impuestos y dadas sus circunstancias, ¿cómo consideraría su nivel de ingreso? (*Muy Malo, Malo, Insuficiente, Suficiente, Bueno, Muy Bueno*)” (Kapteyn, Kooreman & Willemse, 1988). Aquí entran en más detalle las teorías de evaluación del ingreso en la escuela de Leyden, donde se argumenta que la evaluación que una persona hace de su propia condición económica, depende no solamente de su ingreso absoluto sino también de la brecha entre su ingreso actual y aquel otro que considera suficiente para satisfacer todas sus necesidades (Rojas & Jiménez, 2008).

De la misma escuela nace la Teoría de las Discrepancias Múltiples -TDM- (Michalos, 1985), la cual plantea que la satisfacción del individuo está en función de tres aspectos, pues al evaluar su condición, la persona compara su estado actual con el que otros tienen a su alrededor (brecha comparativa), con lo que tenía en un pasado cercano (brecha histórica) y con lo que esperaba tener para esta etapa de su vida (brecha aspiracional); en términos de ingreso, el individuo evalúa su condición de pobreza comparando su ingreso con el ingreso de su grupo de referencia, su ingreso en el pasado y el ingreso que aspiraba tener para esta etapa de su vida.

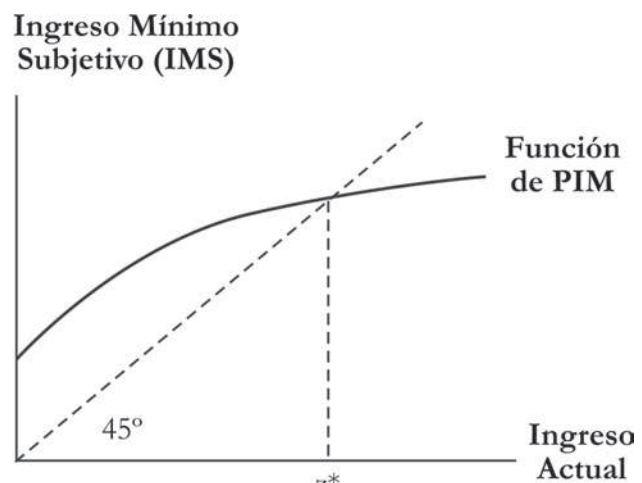
Como el análisis subjetivo de la pobreza radica en las respuestas que los hogares ofrecen a preguntas directas sobre su percepción del estado de pobreza, hay que incluir preguntas de tipo subjetivo en las encuestas oficiales, con el ánimo de buscar indicadores consistentes y reproducibles que capturen las experiencias de las personas en cuanto al manejo del presupuesto familiar, en contraposición a lo que los gobiernos definen

como necesidades públicas (Miller & Mainieri, 1997).

Este tipo de preguntas pide a los individuos que evalúen qué tan bien o mal perciben: a) su nivel de ingreso actual, b) su situación financiera o económica en general, y c) el grado de satisfacción que tienen respecto a su salud, empleo o clase social (Ravallion, 1998). Así, las preguntas más utilizadas en la literatura y en el análisis empírico para ello son la Pregunta de Evaluación del Ingreso -IEQ-, la Pregunta del Ingreso Mínimo -PIM- propuesta por Kapteyn (1994), y la Pregunta de la Economía de Escalera -ELQ- propuesta por Ravallion y Lokshin (1999). Las LPS se basan en las respuestas a las preguntas que logren captar la percepción de los individuos, por ejemplo la PIM.

Ravallion (1998) explica que tomando como base de estudio preguntas sobre el nivel de ingreso mínimo, se halla la Línea de Pobreza Subjetiva, como se ilustra en el gráfico 1, donde las personas con ingresos por encima del punto de equilibrio entre ambas líneas (donde $y_{min}^* = z^*$), tienden a sentir que sus ingresos son adecuados. Mientras que quienes tienen ingresos por debajo del punto z^* perciben que sus ingresos son menores del nivel mínimo que necesitan para vivir. De esta forma, z^* es el límite entre considerarse pobre o no, y es llamado “el nivel de pobreza subjetiva”.

Gráfica 1: Línea de Pobreza Subjetiva (z^*)



Fuente: Tomado de Pradhan & Ravallion (2000)

No obstante, como los individuos tienden a no responder con sensatez sobre su ingreso, Pradhan y Ravallion (1998) plantearon medir la pobreza subjetiva a través del consumo o gasto, y para ello propusieron la Pregunta de Consumo Suficiente -PCS-, en la que se pregunta a los individuos si ellos perciben que su nivel actual de consumo es adecuado o no, en vez de preguntar sobre el nivel de ingreso que consideran mínimo. Las respuestas obtenidas se comparan con el ingreso o gasto efectivo de esas personas, y la línea de pobreza se calcula a partir de un modelo probabilístico. Este método se plantea como una alternativa útil cuando el grupo de individuos encuestados no tiene una percepción muy clara acerca de su ingreso o consumo en términos monetarios, lo cual es más probable en las zonas rurales de los países en desarrollo.

El procedimiento supone que cada individuo tiene sus propias normas de consumo razonablemente bien definidas en el momento de ser encuestado. Así, el análisis propuesto por Pradhan y Ravallion (1998) es el siguiente:

Se simboliza el vector de consumo de un individuo dado, como y , y como z el vector comparable de normas de consumo de ese mismo individuo. La necesidad básica subjetiva para el bien k y el hogar i está dada por:

$$z_{ki} = \varphi_k(y_i, x_i) + \varphi_{ki} + \varepsilon_{ki} \quad (k = 1, \dots, m; i = 1, \dots, n) \quad (1)$$

donde φ ($k = 1, \dots, m$) son funciones continuas y x es un vector de indicadores de bienestar en un vector de consumo dado (como el tamaño y la composición demográfica del hogar). Se supone que cada φ tiene un límite inferior positivo cuando los consumos reales se acercan a cero, y que la función está limitada por encima cuando los consumos se acercan al infinito. Igualmente, se supone que los términos de error ε_{ki} tienen media cero y están distribuidos normalmente de manera independiente e idéntica con la desviación σ_k^2 . Las funciones de distribución acumulativa de los términos de error normal estándar ($\varepsilon_{ki} / \sigma_k$) se simbolizan F_k ($k = 1, \dots, m$).

Siguiendo la literatura sobre la pregunta de ingreso mínimo (PIM), los autores definen la Línea de Pobreza Subjetiva como el nivel del gasto

en el cual los mínimos subjetivos para todos los k se alcanzan de acuerdo con lo esperado, para un x dado. Un hogar es pobre, si y sólo si, sus gastos totales son inferiores a la LPS apropiada para un hogar con sus características. Así, la LPS satisface:

$$z^*(x) = \sum_{k=1}^m z_k^*(x) \quad (2)$$

Donde $z_k^*(x)$ está implícitamente definido por la relación de punto fijo:

$$z_k^*(x) = \varphi_k(z_1^*(x), \dots, z_m^*(x), x) \quad (k = 1, \dots, m) \quad (3)$$

Habría una solución de esta ecuación en la medida en que las funciones φ_k sean continuas para todo k .

Esto proporciona una ampliación multidimensional al caso unidimensional basado en la PIM. La LPS es el nivel de gasto total por encima del cual los sujetos participantes dicen (en promedio) que sus gastos son adecuados a sus necesidades. Sin embargo, como lo mencionamos, es posible que la PIM sea contestada de forma insensata, por lo que no se puede observar $z_{k,i}$ directamente. Entonces, de acuerdo con Pradhan y Ravallion (1998), a partir de una pregunta de un estudio puramente cualitativo, se puede saber si el gasto real en el bien k por el i -ésimo hogar de la muestra (y_{ki}) está por debajo de $z_{k,i}$. La probabilidad de que el i -ésimo hogar responda que el consumo real del k -ésimo bien es adecuado, estará dada entonces por:

$$P(y_{ki} > z_{ki}) = F_k \left(\frac{y_{ki}}{\sigma_k} - \frac{\varphi_k(y_i, x_i)}{\sigma_k} \right) \quad (4)$$

Mientras las parametrizaciones específicas de la función φ_k sean lineales en los parámetros (aunque posiblemente no lineales en las variables), se puede considerar el modelo como un logit estándar. A su vez, si se supone una especificación lineal logarítmica para las líneas de pobreza subjetiva individual y se define $y' \equiv (\ln y, \ln y_m)$, la ecuación (1) se convierte en:

$$\ln(z_{ki}) = \alpha_k + \beta' k_{yi} + \rho' k_{xi} + \varepsilon_{ki} \quad (k = 1, \dots, m; i = 1, \dots, n) \quad (5)$$

Si se observan los valores de z_{ki} , se podría obtener una única solución para la Línea de Pobreza Subjetiva calculando directamente la ecuación (5) y resolviendo (si suponemos que la matriz del coeficiente pertinente es no singular). Los parámetros no se identifican sólo con datos cualitativos sobre la adecuación del consumo en relación con las normas (latentes). Con la especificación en (5), la ecuación (4) se convierte en:

$$P(y_{ki} > z_{ki}) = F_k \left(\frac{\ln(y_{ki})}{\sigma_k} - \frac{\alpha_k + \beta' k_{yi} + \rho' k_{xi}}{\sigma_k} \right) \quad (7)$$

Así, Pradhan y Ravallion (1998) calculan la Línea de Pobreza Subjetiva sin la PIM, algo que sólo es posible en la medida en que se cuente con datos cualitativos para determinar $Prob(y_{ki} > z_{ki})$ para todo i y k . Por lo tanto, en vez de preguntar a los participantes cuál es exactamente el consumo mínimo que necesitan, sugieren preguntarles simplemente si consideran o no que su consumo actual es adecuado.

3. Revisión empírica nacional e internacional

En este apartado se presentan algunos estudios sobre la pobreza subjetiva, recalcando que dichos estudios son escasos, dado que sólo en muy pocos países se agregan módulos subjetivos en las encuestas oficiales de pobreza⁴.

Rojas y Jiménez (2008), estudian para México la correspondencia que existe entre nociones de pobreza basadas en la imputación y la presunción del bienestar y el concepto de pobreza que toma como referencia la evaluación que hace la persona de su situación (pobreza subjetiva). Encontraron

que es menos probable que una persona se considere pobre si compara de manera más favorable su ingreso con respecto a su grupo de referencia, y a lo que aspiraba en “esa etapa de su vida”, independientemente de su ingreso absoluto, lo que indica que no solo el ingreso absoluto es importante, sino también los factores sociales de comparación y aspiración.

Van Praag y Ferrer-i-Carbonell (2005), para el caso alemán, realizaron mediciones de la pobreza, desde lo objetivo y lo subjetivo, y demostraron que no necesariamente la pobreza medida por métodos objetivos coincide con la pobreza medida por métodos subjetivos; por lo tanto, resaltan la importancia de medir la pobreza desde lo subjetivo como un complemento del estudio de la pobreza en su conjunto.

No obstante, Monge (2001) obtuvo para Perú resultados de la LPS cercanos al de la línea de pobreza objetiva -LPO-; pero el autor reconoce que se presentaron problemas metodológicos por la exclusiva consideración de “hogares pobres extremos” y por la baja cobertura geográfica de la muestra de hogares, por lo que esta condición llevó a que el resultado de la LPS coincidiera con la LPO, pues el ingreso mínimo de los sujetos encuestados era lo mínimo que se requería para sobrevivir.

Milanovic y Jovanovic (1999), determinaron el impacto sobre los hogares de los cambios abruptos, a nivel económico y social, que se dieron en Rusia entre los años 1993 y 1996. En relación con la pregunta de lo que la población considera como el ingreso mínimo aceptable, los investigadores concluyeron que ésta tiene grandes implicaciones políticas; es decir, que si la mayoría de la población se siente pobre, será reacia a apoyar las reformas políticas. Los investigadores también concluyen que las necesidades subjetivas varían según las regiones.

Pradhan y Ravallion (1998), utilizaron la pregunta que hace referencia a si el nivel actual de consumo es adecuado o no (respecto a alimentos, vivienda, vestuario, transporte, salud y educación) para determinar la LPS en Nepal y Jamaica, y compararon las respuestas obtenidas con el ingreso o gasto efectivo de esas personas. Encontraron que un alto porcentaje de las familias entrevistadas considera que sus gastos son insuficientes: entre el 20% y el 48% para Jamaica, y para Nepal entre

4 Poco se sabe sobre cómo percibe la población mundial los montos mínimos que son necesarios para la subsistencia o para mantener un estándar de vida ‘digno’. La ausencia de preguntas relacionadas con la dimensión subjetiva del bienestar, impide tener una visión integral de, por ejemplo, los determinantes socioeconómicos de la pobreza y sus vínculos con las otras dimensiones objetivas de la pobreza (como son la pobreza objetiva monetaria o las necesidades básicas insatisfechas)..

el 42% y el 59%, siendo el gasto en educación el menos insuficiente para ambos países, el gasto en vivienda el más insuficiente para Nepal, y el gasto en transporte el más insuficiente para Jamaica.

Para Colombia, Aguado y Osorio (2006), estiman la línea de pobreza subjetiva a través de las respuestas de los hogares colombianos y vallecaucanos a la pregunta de suficiencia de ingresos de la Encuesta de Calidad de Vida 2003. Calcularon que un hogar en Colombia se considera pobre si sus ingresos llegan hasta \$1.142.097, mientras que en el Valle del Cauca esta cifra es de \$872.545. Sugieren que la brecha entre estas dos medidas, se debe a otros factores que intervienen en la percepción de pobreza, asociados a las características económicas regionales y diferentes dotaciones de capital humano y social.

Los anteriores estudios tienen en común la determinación de variables socioeconómicas, demográficas o de entorno (ubicación del hogar), como factores que influyen en la percepción de pobreza; sin embargo, ninguno tiene en cuenta la existencia de hijos e hijas en el hogar como variable que incida en dicha percepción, tal y como lo hicimos en el presente trabajo, sobre todo a nivel local (ciudad), cuya caracterización, resultados e interpretación desarrollamos en la secciones 5 y 6.

4. Metodología y planteamiento econométrico

En el trabajo de tipo explicativo, aplicamos la metodología recomendada por Pradham y Ravallion (1998) que presentamos en la sección 2, teniendo en cuenta que obtuvimos respuesta por parte de los hogares caleños, no sobre el consumo suficiente, sino sobre si el hogar se sentía pobre o no.

Como fuente primaria de información, utilizamos la suministrada por la Encuesta de Percepción Ciudadana realizada en la ciudad de Cali para el año 2008, que es elaborada anualmente por el programa “Cali Cómo Vamos”; entre su contenido se encuentran apartados de pobreza, del individuo, aspectos del hogar, percepción de la gestión institucional y ciudad, y cuenta con una muestra de 1.200 datos.

Planteamos un ejercicio econométrico con el fin de dar una explicación a la autopercepción de pobreza en función de variables determinantes que hacen referencia a las características individuales,

del hogar y del entorno (ciudad), variables que están acorde con lo planteado por Pradham y Ravallion (1998). En adición, incluimos la cantidad de hijos e hijas en el hogar, por rango de edad, como determinante en la percepción de la pobreza de los hogares caleños.

Incorporamos un modelo binomial con el fin de determinar los efectos en la probabilidad de sentirse pobre, teniendo en cuenta algunas variables explicativas. El Modelo Logit relaciona la variable Y_i con las variables $X_{2i}, \dots, X_{ki}$ a través de la siguiente ecuación:

$$Y_i = \frac{e^{X_i \beta}}{1 + e^{X_i \beta}} + u_i \quad (9)$$

La forma funcional del modelo es la siguiente:

$$Y_i = \Lambda(X_i \beta) + u_i \quad (10)$$

Donde Y_i toma el valor 1 si se considera pobre, y 0 si no. El símbolo Λ , hace referencia a la distribución de probabilidad Logística. Las variables o características X_i son fijas en el modelo y u_i es el término aleatorio que capta los errores del modelo. El modelo estimado es:

$$\hat{Y}_i = \hat{P}_i = \Lambda(X_i \hat{\beta}) \quad (11)$$

Los signos esperados (relaciones esperadas) de los coeficientes de las variables que incluimos al estimar el modelo (11) se encuentran en la Tabla 1.

Tabla 1: Signos Esperados Variables Determinantes Percepción Pobreza de los Hogares, Cali 2008.

Variable Dependiente	Definición	
¿Se Considera Pobre?	1: Se Considera Pobre vs. 0: No Se Considera Pobre	

Variables Independientes	Definición	Signo Espaciado
Características Individuo		
Edad	Rangos Años: 18 a 25, 26 a 35, 36 a 45, 46 a 55 y 55 y más	Resultado Estadístico
Género	1: Masculino y 0: Femenino.	Resultado Estadístico
Ocupación	Trabaja Fuera de Casa, Estudia, Trabaja y Estudia, Trabaja en Casa, Desempleado, Se Dedicar al Hogar y Jubilado/Pensionado	Negativo mientras no esté Desempleado
Características del Hogar		
Consumo Comidas	1: Si Consumo Todas Comidas y 0: No Consume Todas.	Positivo si Deja de Comer
Tipo Vivienda	Propia, Arrendada y Familiar.	Positivo si Paga Arriendo
Niños 5 a 17 años	Sin hijos e hijas en este rango, 1 hijo o hija, 2 hijos e hijas, 3 hijos e hijas, 4 y más hijos e hijas	Positivo a mayor cantidad hijos e hijas.
Niños < 5 años	Sin hijos e hijas en este rango, 1 hijo o hija, 2 hijos e hijas	Positivo a mayor cantidad hijos e hijas.
Cuidado Niños/Niñas	Guardería Pública, Privada, Casa con Sujeto Adulto y Otra Casa	Negativo si está en Casa.
Características del Entorno (Ciudad)		
Situación Hogar	De 1 a 5, donde 5 Mejoró Mucho	Negativo mientras mejora
Seguridad Cali	De 1 a 5 donde 5 Muy Seguro	Negativo a mayor seguridad
Oferta Cultural	De 1 a 5 donde 5 Muy Satisfecho	Negativo a mayor satisfacción
Vías Barrio	De 1 a 5 donde 5 Muy Satisfecho	Negativo a mayor satisfacción

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta “Cali Cómo Vamos, 2008”.

5. Caracterización de la percepción de pobreza

En la presente sección realizamos una caracterización de la percepción de la pobreza de los hogares caleños, con base en las variables que identificamos como los factores determinantes en dicha percepción en Cali, empleando la información de la Encuesta de Percepción Ciudadana realizada por el Programa “Cali Cómo Vamos” en el año 2008.

Para el año 2008, el 28% de los caleños y caleñas se consideran pobres, y el 72% no. Dentro de las principales razones que los caleños y caleñas argumentaron para sentirse pobres están: la falta de dinero (38%), la carencia de bienes y servicios para vivir mejor (34%) y la insuficiencia del salario para cubrir sus necesidades (29%).

Tabla 2: Percepción de la Pobreza Según Características del Individuo, Cali 2008.

Características Sujeto	Se considera pobre		No Se considera pobre	
	Muestra	Porcentaje	Muestra	Porcentaje
Edad				
De 18 a 25 años	50	22%	173	78%
De 26 a 35 años	52	23%	176	77%
De 36 a 45 años	64	31%	143	69%
De 46 a 55 años	69	30%	160	70%
Más de 55 años	102	33%	211	67%
Estrato Socioeconómico				
Estrato 1	72	43%	97	57%
Estrato 2	114	39%	177	61%
Estrato 3	116	26%	328	74%
Estrato 4	18	12%	127	88%
Estrato 5	14	14%	84	86%
Estrato 6	3	6%	50	94%
Género				
Masculino	173	29%	421	71%
Femenino	164	27%	442	73%
Ocupación				
Trabaja Fuera Casa	105	25%	312	75%
Estudia	10	14%	62	86%
Trabaja y Estudia	1	7%	13	93%
Trabaja en Casa	43	39%	66	61%
Desempleado/a	66	40%	99	60%
Se Dedicar al Hogar	81	27%	224	73%
Jubilado(a) / Pensionado(a)	31	26%	87	74%

Fuente: Cálculos propios con base en Encuesta “Cali Cómo Vamos, 2008”.

Para el caso de las variables de características del individuo, con base en la edad, encontramos que de los jóvenes y las jóvenes de edades entre los 18 a los 25 años, el 22% se consideran pobres, mientras que el 33% de los sujetos adultos mayores a 55 años se sienten pobres. Respecto al estrato socioeconómico, en todos los niveles encontramos individuos que se consideran a sí mismos como pobres; no obstante, los estratos 1 a 3, concentran los mayores porcentajes de pobres subjetivos⁵.

Por género, el 29% de los hombres y el 27% de las mujeres se sienten pobres. Finalmente, según la ocupación, destacamos que el 40% de los desempleados y desempleadas, y el 39% de quienes trabajan en casa, se consideran pobres (ver Tabla 2).

⁵ Evidentemente, existen pobres subjetivos. Se encuentran pobres y no pobres entre todos los estratos. No necesariamente vivir en el estrato 1 puede caracterizar a alguien como pobre ni vivir en el estrato 6 puede indicar que se considere no pobre. Esto puede indicar la hipótesis de brechas comparativas donde las personas se pueden percibir como pobres cuando se comparan con las personas de su mismo estándar de vida.

Tabla 3: Percepción de la Pobreza Según Características del Hogar, Cali 2008

Características Hogar	Se considera pobre		No Se considera pobre	
	Muestra	Porcentaje	Muestra	Porcentaje
Afiliación a Salud				
Afiliado(a) a Salud	261	26%	751	74%
No Afiliado(a)	76	40%	112	60%
Dejar de Consumir Alguna de las Tres Comidas				
Consumió Todas	289	26%	830	74%
Dejó Alguna	48	59%	33	41%
Tenencia Propia Vivienda				
Vivienda Propia	163	25%	498	75%
Arrendada	112	31%	248	69%
Vivienda Familiar	61	34%	117	66%
Según Retraso Pagos del Hogar				
Retraso	172	41%	244	59%
No Retraso	165	21%	619	79%

Fuente: Cálculos propios con base en Encuesta “Cali Cómo Vamos, 2008”.

La Tabla 3 muestra la percepción sobre la pobreza con base en las características del hogar. A resaltar, el 40% de los hogares que no están afiliados al sistema de salud se sienten pobres¹; así mismo, el 59% de quienes dejaron de consumir una de las tres comidas. Por el lado de la tenencia de vivienda, observamos que se consideran pobres el 25% de las personas que tienen una vivienda propia, el 31% de quienes viven en una vivienda arrendada y el 34% de quienes viven en una vivienda familiar; y de los hogares que se retrasan en sus pagos ordinarios, el 41% se perciben como pobres.

Con relación a los hijos e hijas en el hogar, observamos que se consideran pobres el 26% de los hogares que no tienen niños o niñas en el rango de 5 a 17 años, y que la percepción de pobreza aumenta a medida que aumenta el número de

niños y niñas en ese mismo rango. Para el caso de hogares con niños y niñas menores de 5 años, la mayor proporción de quienes se consideran como pobres está en los hogares que tienen un solo hijo o hija, y los que deben dejar los niños y niñas al cuidado de un sujeto adulto, seguido de los hogares que dejan a sus hijos e hijas menores de 5 años en guarderías oficiales y privadas (ver Tabla 4).

¹ Parece haber incongruencias en la toma de información, pues encontramos también la variable Sisben independiente de la de afiliación a salud; aparecen muestras con personas que tienen afiliación a salud y al mismo tiempo Sisben, como quienes sólo poseen Sisben.

Tabla 4: Percepción de la Pobreza Según Hijos e hijas en Hogar, Cali 2008

Hijos e hijas en el Hogar	Se considera pobre		No Se considera pobre	
	Muestra	Porcentaje	Muestra	Porcentaje
Niños entre 5 a 17 Años				
Sin hijos e hijas en ese Rango	169	26%	476	74%
Un Niño o Niña	87	29%	217	71%
Dos Niños o Niñas	45	26%	130	74%
Tres niños o Niñas	21	40%	31	60%
Cuatro o más Niños o Niñas	15	63%	9	38%
Niños menores de 5 Años				
Sin hijos e hijas en ese Rango	245	27%	654	73%
Un Niño o Niña	30	34%	58	66%
Dos Niños o Niñas	62	29%	151	71%
Dónde Deja los Niños o Niñas Menores a 5 Años				
Guardería o Jardín Oficial	13	25%	38	75%
Guardería o Jardín Privado	10	25%	30	75%
En Casa con un Sujeto Adulto	68	33%	139	67%
En Otra Casa con un Sujeto Adulto	1	33%	2	67%

Fuente: Cálculos propios con base en Encuesta “Cali Cómo Vamos, 2008”.

Ahora, con respecto a las características de la ciudad, encontramos que se consideran pobres el 25% de quienes consideran que la ciudad va por buen camino, y el 31% de quienes consideran que la ciudad no va por buen camino. Desde el punto de vista de la situación del hogar, se perciben como pobres sólo el 10% de quienes consideraron que la situación mejoró mucho; en contraste, se perciben pobres el 40% de quienes consideraron que la situación empeoró mucho (ver Tabla 5).

Finalmente, en el aspecto de seguridad del barrio, se consideran pobres el 26% de quienes creen que su barrio es seguro y el 36% de quienes creen que el barrio es inseguro. Algo similar ocurre

cuando se tiene en cuenta la seguridad de la ciudad de Cali: se perciben como pobres el 26% de los habitantes que consideran que la ciudad es segura y el 34% de los habitantes que creen que no es segura.

Tabla 5: Percepción de la Pobreza Según Características de la Ciudad, Cali 2008

Características Ciudad	Se considera pobre		No Se considera pobre	
	Muestra	Porcentaje	Muestra	Porcentaje
Buen Camino Ciudad				
Buen Camino	165	25%	486	75%
Mal Camino	172	31%	377	69%
Situación del Hogar				
Mejóro Mucho	12	10%	104	90%
Mejóro Algo	61	21%	234	79%
Igual	154	30%	368	70%
Empeoró Algo	77	39%	118	61%
Empeoró Mucho	33	46%	39	54%
Seguridad del Barrio				
Seguro	253	26%	714	74%
No seguro	84	36%	149	64%
Seguridad de la Ciudad				
Seguro	223	26%	646	74%
No seguro	114	34%	217	66%
Satisfacción Oferta Cultural				
Muy Satisfecho(a)	40	23%	136	77%
Satisfecho(a)	121	24%	374	76%
Igual	121	31%	270	69%
Insatisfecho(a)	30	35%	56	65%
Muy Insatisfecho(a)	25	48%	27	52%
Satisfacción Vías Barrio				
Satisfecho(a)	213	26%	597	74%
No Satisfecho(a)	124	32%	266	68%

Fuente: Cálculos propios con base en Encuesta “Cali Cómo Vamos, 2008”.

6. Resultados

Con base en las estimaciones del modelo 11, encontramos que efectivamente el número de hijos e hijas en los hogares caleños, para el año 2008, incidió en su percepción de pobreza. En general, los hogares con hijos e hijas entre los 5 y los 17 años de edad, tuvieron una menor probabilidad de considerarse pobres respecto a aquellos hogares que sólo tienen un hijo o hija en este rango; no obstante, en la medida en que el número de hijos e hijas en este rango de edad aumenta, dicha probabilidad es mayor. Comparando los hogares con hijos e hijas menores de 5 años con quienes

no tienen hijos e hijas en este rango de edad, la posibilidad de que dichos hogares se perciban como pobres se incrementa (ver Tabla 6).

Particularmente, tener 2 niños o niñas entre 5 y 17 años de edad, disminuye el cambio en la probabilidad de considerarse pobre en 13.3%, frente a tener sólo 1 en ese rango de edad, mientras que con 3 hijos o hijas el cambio es tan solo de -0.97%, es decir, que si el tamaño del hogar es mayor por el aumento en la cantidad de hijos e hijas entre los 5 y los 17 años de edad, entonces la posibilidad de que un hogar se perciba a sí mismo como pobre se incrementa.

Tabla 6: Coeficientes Estimados Var. Determinantes Percepción Pobreza, Cali 2008

Efectos Marginales Modelo Logit. Y= Pr(1: Se considera Pobre, 0: No se Considera					
Variable	dy/dx	Variable	dy/dx	Variable	dy/dx
niñ5a17_2	- 0.1330*	vivienda_2	0.1222*	s_vias_2	0.2224***
niñ5a17_3	- 0.0097*	vivienda_3	- 0.0485*	s_vias_3	0.2703***
niñ5a17_4	- 0.0462*	ocupa_1	- 0.1780***	s_vias_4	0.2896***
niñ<5_1	0.2067	ocupa_2	0.0892***	s_vias_5	- 0.0252***
permniñ_2	- 0.2213**	ocupa_4	0.0398***	s_cultura_2	- 0.2292***
permniñ_4	- 0.0962**	ocupa_6	- 0.2138***	s_cultura_3	- 0.0989***
sexo	- 0.0998***	ocupa_7	- 0.0528***	s_cultura_4	- 0.1156***
sithogar_1	- 0.3034*	segcali_2	- 0.0382*	s_cultura_5	- 0.1351***
sithogar_3	0.0079**	segcali_3	- 0.1744*	comidas_2	- 0.0524
sithogar_4	0.2639**	segcali_4	- 0.1567*	dy/dx para cambios discretos. Leyenda *p<0.1 **p<0.05 ***p<0.01	
sithogar_5	-0.0288*	segcali_5	- 0.0576*		

Fuente: Cálculos propios con base en Encuesta “Cali Cómo Vamos 2008”.

Ahora bien, tener niños o niñas menores de 5 años, aumenta el cambio en la probabilidad de considerarse pobre en un 20,6%, mientras que tener los hijos e hijas en guarderías privadas o en casas diferentes al hogar, al cuidado de sujetos adultos, disminuye el cambio en la probabilidad de sentirse pobre en un 22,1% y en un 9,6%, en su orden; ello sugiere que hogares con hijos e hijas menores de 5 años de edad y al cuidado de una persona adulta en casa distinta al hogar, se “sienten” más pobres que los que no los tienen o están en guarderías privadas.

En relación con las demás variables, determinamos que los hombres, con respecto a las mujeres, tienen una menor probabilidad de sentirse pobres; el cambio en la probabilidad es de -10% aproximadamente. Ahora, en la medida en que el hogar considera que su situación ha mejorado mucho, frente a que ha mejorado algo, el cambio en la probabilidad de considerarse pobre disminuye en 30,34%. En esta misma línea, creer que la situación sigue igual, aumenta el cambio en la probabilidad de considerarse pobre en 0,79%, y si el hogar considera que su situación ha empeorado

mucho, el cambio en esta probabilidad disminuye en 2,8%.

Los anteriores resultados evidencian una relación indirecta entre las “expectativas” de los hogares respecto a su bienestar, y la percepción que ellos mismos tienen sobre su calidad de vida, es decir, en la medida en que los hogares creen que su situación empeora, la posibilidad de que se perciban como pobres es mayor.

Haber consumido todas las comidas disminuye el cambio en la probabilidad de sentirse pobre en un 5,2%, frente a haber dejado de consumir alguna de ellas. Estar viviendo en una vivienda arrendada, frente a vivir en vivienda propia, aumenta el cambio en la probabilidad de sentirse pobre en un 12,2%, mientras que vivir en casa familiar disminuye este cambio en 4,8%. Este último hecho puede deberse a un efecto de las economías de escala en el hogar, ya que la vivienda familiar está asociada, o es lo más cercano, a tener vivienda propia.

Desde el punto de vista de la ocupación en el hogar, y teniendo como referente estar desempleado o desempleada, los resultados indican que el trabajar fuera de casa impacta

negativamente la probabilidad de sentirse pobre en 17.8%; en cambio, el efecto de trabajar en casa o dedicarse al estudio es positivo: los cambios son 3.9% y 8.9% respectivamente. El estar como encargado o encargada del hogar, disminuye el cambio en la probabilidad de sentirse pobre en 21,3%, al igual que lo hace el haberse jubilado o pensionado (-5,2%).

Finalmente, con base en la seguridad de la ciudad, el estado de sus vías, y su oferta cultural, encontramos que el consumo de estos bienes públicos se asocia de forma inversa a la percepción de pobreza de los hogares en Cali, esto es, cuando los hogares consideran muy segura la ciudad, frente a considerarla insegura, el cambio en la probabilidad de sentirse pobre disminuye en 5.7%; cuando están muy satisfechos con el estado de las vías, respecto a estar nada satisfecho, dicho cambio es de -2.5%; y cuando la satisfacción en la oferta cultural es alta, el cambio en la probabilidad baja en 13,5%.

7. Conclusiones

Al revisar la literatura sobre el tema de pobreza, encontramos que su medición desde lo subjetivo ha ganado espacio, sobre todo a nivel latinoamericano, complementando las metodologías objetivas, ya que la pobreza se considera como un fenómeno con múltiples dimensiones; por lo tanto, no basta una sola orientación para su estudio y para lograr que las políticas encaminadas a su disminución sean efectivas. Sin embargo, no hay que desconocer que la información desde la cual se mide puede ser inexacta, gracias al sobredimensionamiento que los sujetos posiblemente hacen acerca de su situación.

En este trabajo realizamos, en primera instancia, una caracterización de los hogares que se perciben como pobres en Cali, para el año 2008, en la cual se perfiló: que la mayor proporción de pobres subjetivos están en un rango de edad entre los 36 y más años de edad, que viven en los estratos socioeconómicos 1 y 2, que entre los hombres esta pobreza es mayor que entre las mujeres, y en gran medida, en quienes se encuentran desempleados o trabajan en casa. De igual forma, de la cantidad de hogares que se sienten pobres, la mayor proporción está en aquellos con 4 hijos e hijas entre los 5 y los 17 años de edad, los que tienen un solo hijo o hija menor de 5 años de edad, y los que deben dejar a sus hijos e hijas menores de 5 años al cuidado de

un sujeto adulto en casa donde residen, o en otra casa.

Ahora, desde los resultados obtenidos a partir de la estimación del modelo, encontramos que las expectativas de los hogares en Cali jugaron un papel importante en la percepción que tuvieron ellos mismos sobre la pobreza; de hecho, las “malas” expectativas incrementaron la posibilidad de percibirse como pobres, al igual que no tener vivienda propia. En adición, respecto a la ocupación en los hogares, quienes trabajaron por fuera de casa y los jubilados o jubiladas, tuvieron una menor probabilidad de sentirse pobres, respecto a quienes estuvieron desempleados o desempleadas, mientras que trabajar en casa o dedicarse al estudio aumentó esta probabilidad.

Un factor adicional lo constituyó el nivel de satisfacción (consumo) que tuvieron los hogares frente a algunos bienes públicos; esto es, los que estuvieron insatisfechos con la provisión en la seguridad, el estado de las vías y la cultura en la ciudad, tuvieron una mayor posibilidad de percibirse como pobres. Por lo anterior, recomendamos que las políticas dirigidas a reducir la pobreza en Cali, se encaminen hacia el fortalecimiento de la infraestructura de la ciudad, mejorando el estado de la malla vial, más que construyendo nuevas vías; en ese mismo orden, que dichas estrategias se orienten a incrementar los controles que realiza el pie de fuerza para el aumento de la seguridad en la ciudad y a ampliar la oferta cultural en la misma.

Respecto a la existencia de hijos e hijas en los hogares, encontramos que efectivamente son un determinante del bienestar (subjetivo). La pobreza subjetiva está asociada de forma indirecta con el bienestar subjetivo (a mayor pobreza, menor bienestar); entonces, si bien tener hijos e hijas en el hogar implica un mayor nivel bienestar, la posibilidad de que dicho nivel se reduzca es mayor en la medida en que el número de hijos e hijas aumente, ya que la probabilidad de percibirse como pobre sube con más hijos e hijas en el hogar, lo que aumenta la posibilidad de que el nivel de bienestar disminuya. Se debe tener en cuenta que está en marcha la Propuesta de Política de Primera Infancia “de 0 a Siempre”, y se espera que se fortalezcan temas de formación pedagógica para quienes participan en el cuidado o educación de los menores y las menores de cinco años; este tema

hace parte de la propuesta del Plan Nacional de Desarrollo 2011-2014.

Ese hecho se hace más latente en aquellos hogares que deben dejar a sus hijos e hijas menores de 5 años al cuidado de otros sujetos adultos, exceptuando a quienes asisten a guarderías privadas. En estos últimos, la percepción de pobreza disminuye, tal vez por considerar que están realizando una inversión en educación temprana. Cabe preguntarse entonces ¿qué puede explicar el primer fenómeno?

Siguiendo a Becker (1965), un hogar, al tomar decisiones, en aras de maximizar su utilidad (bienestar), debe tener en cuenta además de las restricciones de ingreso, la restricción del tiempo; por lo tanto, un hogar también debe procurar una asignación eficiente del mismo. Así, el hogar decide que los miembros que son más eficientes en las actividades del mercado, deben dedicarse más a ellas, y los que no, dedicarse a las actividades de “consumo productivo” o producción doméstica, dentro de las cuales está el cuidado de los hijos e hijas (Damian, 2005). Esto quiere decir, por ejemplo, que el dedicarse al trabajo o al cuidado de los hijos e hijas es una cuestión de elección del hogar con el objetivo de obtener mayor bienestar.

A la luz de la propuesta de Becker (1965), aquellos hogares que “decidieron” dejar a sus hijos e hijas menores de 5 años al cuidado de una persona adulta, lo hicieron motivados más por la necesidad de mejorar sus ingresos, que por la misma elección en busca de un mayor bienestar; por lo tanto, son más las unidades familiares del hogar que dedican mayor tiempo al trabajo que al cuidado de sus hijos e hijas, dejando menor tiempo al hogar para su disfrute, y como consecuencia la posibilidad de percibirse pobre aumenta (menor bienestar subjetivo).

Para minimizar este fenómeno, recomendamos el diseño o fortalecimiento de políticas que permitan mejorar los ingresos del hogar, sin restar el tiempo que deben dedicarle a sus hijos e hijas, como por ejemplo los programas de emprendimiento, talleres, cursos o seminarios que ofrecen las Cajas de Compensación Familiar, en los cuales se desarrollan competencias y habilidades para llevar a cabo actividades productivas desde la residencia del hogar. Así, la alcaldía podría, a través del Servicio Nacional de Aprendizaje -Sena-, ofrecer y/o subsidiar este tipo de formación.

Lista de referencias

- Aguado, L. & Osorio, A. (2006). Percepción Subjetiva de los Pobres: Una alternativa a la Medición de la Pobreza. *Reflexión Política*, 8(15), pp. 26-40.
- Aguado, L., Osorio, A., Ahumada, J. & Riascos, G. (2007). Midiendo la pobreza a partir de la percepción de los propios individuos: Un cálculo para Colombia y el Valle del Cauca de la Línea de Pobreza Subjetiva. *Economical Analysis Working Papers*, 6(11), pp. 1-22.
- Becker, G. (1965). A Theory of the Allocation of Time. *The Economic Journal*, 299(JXXV), pp. 493-517.
- Damian, A. (2005). La Pobreza del Tiempo, El Caso de México. *Estudios Sociológicos*, 3(XIII), p p. 807-843.
- Feres, J. & Mancero, X. (2001). Enfoques para la Medición de la Pobreza. Breve Revisión de la Literatura. Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos. Santiago de Chile: ONU, Cepal.
- Hagenaars, A. & De Vos, K. (1988). The Definition and Measurement of Poverty. *The Journal of Human Resources*, 2(23), pp. 211-221.
- Hagenaars, A. (1986). The Perception of Poverty. Amsterdam: North-Holland.
- Hagenaars, A. & Van Praag, B. (1985). A synthesis of poverty line definitions. *Review of Income and Wealth, blackwell publishing*, 2(31), pp. 139-54.
- Kapteyn, A. (1994). The Measurement of Household Cost Functions. Revealed Preferences versus Subjective Measures. *Journal of Population Economics*, (7), pp. 333-350.
- Kapteyn, A., Kooreman, P. & Willemse, R. (1988). Some Methodological Issues in the Implementation of Subjective Poverty Definitions. *The journal of human resources*, 2(23), pp. 222-242.
- Michalos, A. (1985). Multiple Discrepancies Theory (MDT). *Social Indicators Research*. 4(16), pp. 347-413.
- Milanovic, B. & Jovanovic, B. (1999). Changes in the Perception of the Poverty Line During the Times of Depression: Russia 1993-96. Washington, D.C.: Development Research Group, The World Bank.
- Miller, D. & Mainieri, L. (1997). Subjective Assessments of Economic Well-being

- Understanding the Minimum Income Question. *American Statistical Association*, pp. 899-903.
- Misión Para el Empalme de las Series de Empleo, Pobreza y Desigualdad (2009). Empalme de las series de Mercado laboral, pobreza y desigualdad. DNP, Dane. [en línea] Recuperado en enero 25, de:
<http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/LinkClick.aspx?fileticket=sTGqIR2LjJk%3D&tabid=36>
- Monge, A. (2001). Consideraciones Subjetivas en la Medición de la Pobreza. Una Aplicación Práctica para el Caso de los Pobres Extremos del Perú. Tesis de bachillerato, Universidad del Pacífico, Perú.
- Narayan, D. (2000). La voz de los pobres ¿Hay alguien que nos escuche? Madrid: Banco Mundial.
- Pradhan, M. & Ravallion, M. (1998). Measuring Poverty Using Qualitative Perceptions of Welfare. *Policy research working paper*, 2.011, The World Bank, Washington, D.C.
- Pradhan, M. & Ravallion, M. (2000). Measuring Poverty Using Qualitative Perceptions of Consumption Adequacy. *The Review of Economics and Statistics*, 82(3), pp. 462-471.
- Ravallion, M. (1998). Poverty Lines in Theory and Practice. Living Standards Measurement Survey (LSMS) working paper N.133, The World Bank, Washington, D.C., pp. 1-42.
- Ravallion, M. & Lokshin, M. (1999). Identifying Welfare Effects from Subjective Questions. World Bank Policy Research Working Paper, 2.301, p. 1-38.
- Rojas, M. (2006). Well-being and the Complexity of Poverty: a Subjective Well-being Approach. In M. McGillivray & M. Clarke (eds.), *Understanding Human Well-Being*, (pp. 182-206). New York: United Nations University Press.
- Rojas, M. & Jiménez, E. (2008). Pobreza Subjetiva en México: el Papel de las Normas de Evaluación del Ingreso. *Perfiles Latinoamericanos*, 032, pp. 11-33.
- Van Praag, B. & Ferrer-i-Carbonell, A. (2005). A Multi-dimensional Approach to Subjective Poverty. Slightly modified version of a paper, presented at the occasion of the opening conference on 'The Measurement of Multidimensional Poverty Theory and Evidence' of The International Poverty Centre (UNDP) in Brasilia, August 29, 2005.
- Van Praag, B. (1968). Individual welfare functions and consumer behavior. Amsterdam: North Holland Publishing Co.

Referencia para citar este artículo: Acevedo, K., Quejada, R. & Yáñez, M. (2011). Estudio transversal de los determinantes del trabajo infantil en Cartagena, año 2007. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 589 - 606.

Estudio transversal de los determinantes del trabajo infantil en Cartagena, año 2007*

KARINA ACEVEDO**

Joven Investigadora Colciencias, Universidad de Cartagena, Colombia.

RAÚL QUEJADA***

Profesor de la Facultad de Ciencias económicas, Universidad de Cartagena, Colombia.

MARTHA YÁNEZ****

Profesora de la Facultad de Ciencias económicas, Universidad de Cartagena, Colombia.

Artículo recibido marzo 30 de 2011; artículo aceptado junio 10 de 2011 (Eds.)

Resumen: El trabajo infantil constituye una problemática compleja que tiene importantes repercusiones en las reservas de capital humano, en la salud de los niños y niñas, y en la persistencia de la pobreza. Nuestro principal objetivo en este artículo es dilucidar sus determinantes en la ciudad de Cartagena a través de la estimación de un modelo probit bivariado, con el cual analizamos conjuntamente las decisiones de trabajo y de asistencia escolar. Los resultados muestran que el trabajo infantil y la asistencia escolar son actividades excluyentes, siendo los determinantes más robustos de estas decisiones la educación del jefe de hogar, y la pobreza. Entre otros determinantes se encuentran las restricciones crediticias, la proximidad física a las escuelas y la tasa de ocupación de las personas adultas.

Palabras clave: Trabajo infantil, Asistencia escolar, Modelo probit bivariado, Determinantes del trabajo infantil y Asistencia escolar.

Estudo transversal dos determinantes do trabalho infantil em Cartagena, ano 2007

Resumo: O trabalho infantil constitui uma problemática complexa que tem importantes repercussões nas reservas de capital humano, na saúde dos meninos e meninas, e na persistência da pobreza. Nosso principal objetivo neste artigo é identificar seus determinantes na cidade de Cartagena mediante da estimação de um modelo probit bivariado, com o qual analisamos conjuntamente as decisões de trabalho e de assistência escolar. Os resultados mostram que o trabalho infantil e a assistência escolar são atividades excludentes, sendo os determinantes mais robustos destas decisões a educação do chefe de lar, e a pobreza. Entre outros determinantes encontram-se as restrições creditícias, a proximidade física às escolas e a taxa de ocupação das pessoas adultas.

Palavras-chave: Trabalho infantil, Assistência escolar, Modelo probit bivariado, Determinantes do trabalho infantil e Assistência escolar.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica hace parte del proyecto denominado Trabajo infantil en la ciudad de Cartagena: un análisis transversal de sus determinantes y consecuencias en la productividad laboral futura. Financiado por Colciencias y la Universidad de Cartagena mediante el convenio N° 795 de fecha 22 de diciembre de 2009, para el desarrollo del programa de Jóvenes Investigadores e innovadores "Virginia Gutiérrez de Pineda". El proyecto de investigación fue realizado entre el 27 mayo de 2010 y el 27 mayo de 2011.

** Economista, Universidad de Cartagena. Correo electrónico: kacevedog@unicartagena.edu.co

*** Economista, Universidad de Cartagena; Magister en Economía, Universidad Nacional de Colombia. Director del Grupo de Investigación en Mercado Laboral. Correo electrónico: rquejadap@unicartagena.edu.co

**** Economista, Universidad de Cartagena; Magister en Economía y Magister en Economía del Medio Ambiente y de los Recursos Naturales, Universidad de los Andes. Miembro del Grupo de Investigación en Mercado Laboral, Universidad de Cartagena. Correo electrónico: myanezc@unicartagena.edu.co

Transversal study of Determinants of Child Labor in Cartagena, year 2007

Abstract: *Child labor is a complex issue with crucial consequences in human capital reserve, children's health and persistence of poverty. The main aim of this article is to elucidate its determinants in Cartagena through the estimation of a bivariate probit model, which allows analyzing joint decision of schooling attendance and child labor. The findings show that schooling attendance and child labor are exclusives, being the most important determinants the education of the head of household and poverty. Among other determinants they were found credit restrictions, proximity to schools and the occupancy rate of the adults.*

Keywords: Child labor, Schooling attendance, Bivariate probit model, Determinants of child labor and schooling attendance.

-1. Introducción. -2. El trabajo infantil: un fenómeno multicausal. -3. Metodología. -4. Características del trabajo infantil en Cartagena. -5. Determinantes del trabajo infantil en Cartagena: resultados econométricos. -6. Conclusiones y recomendaciones de política. -Lista de referencias.

1. Introducción

La participación de los niños, niñas y adolescentes en actividades del mercado laboral, tiene importantes consecuencias económicas y sociales que no son necesariamente inmediatas. Una de las principales consecuencias de esta problemática es el sacrificio de capital humano que se origina por la no asistencia escolar o la reducción de las horas de estudio. En el marco de producción de los hogares, el trabajo infantil y la escolaridad son vistos como actividades excluyentes que compiten por el tiempo disponible del niño o niña.

Las consecuencias del trabajo infantil sobre el capital humano también se ven reflejadas en la salud de los sujetos menores, ya que éstos, por encontrarse en etapa de desarrollo físico y psicológico, son mucho más vulnerables a los factores de riesgo. Es así como los menores y las menores ven afectado su crecimiento, su nutrición y su pleno desarrollo social y psicológico, al involucrarse en actividades económicas. Esta situación se agrava si se considera que la mayor parte del trabajo infantil se desarrolla en actividades informales que no están sometidas a regulación, haciéndolos más susceptibles a la explotación y abusos en forma de largas jornadas laborales, baja o nula remuneración y ausencia de seguridad social.

Al indagar por las causas del trabajo infantil, los estudios analíticos destacan el papel de la pobreza como el determinante más robusto de la problemática. No obstante, algunos tratadistas han puesto en duda esta hipótesis al encontrar una

relación en forma de U invertida de la tenencia de la tierra y el trabajo infantil. Los desarrollos más recientes de la literatura han destacado el papel de otros factores que podrían tener importantes implicaciones de política pública, entre éstos, los mercados imperfectos. Además, las características del hogar, en especial la educación y el estatus laboral de los padres y madres, constituyen importantes determinantes de la decisión de enviar a los niños y niñas al mercado laboral.

La naturaleza compleja del trabajo infantil hace de su ejercicio empírico una tarea difícil. En particular, las investigaciones en este sentido presentan dos dificultades: conceptuales y prácticas. La dificultad conceptual surge del hecho de que la definición del trabajo infantil depende de la edad del sujeto menor, del tipo de trabajo que realiza, de la cantidad de horas que dedica y de los objetivos que persigue cada país. Por otro lado, el trabajo infantil no sólo involucra actividades remuneradas sino también actividades domésticas e informales difíciles de medir.

Según la Organización Internacional de Trabajo (OIT), el trabajo infantil es

(...) la actividad que implica la participación de niños y niñas menores de 15 años en la producción y comercialización familiar de los bienes no destinados al autoconsumo o en la prestación de servicios a personas naturales o jurídicas que les impidan el acceso, rendimiento y permanencia en la educación o se realicen en ambientes peligrosos, produzcan efectos negativos inmediatos o

futuros o se lleven a cabo en condiciones que afecten el desarrollo psicológico, físico, moral o social de los niños (OIT, 2002).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) define el trabajo infantil como cualquier actividad en la que los menores y las menores de edades entre los 5 y los 11 años, dedican al menos una hora semanal de trabajo remunerado o 28 horas semanales de trabajo doméstico, que requiera al menos 14 horas semanales de trabajo remunerado o 28 horas semanales de trabajo doméstico para los menores entre 12 y 14 años, o que requiera al menos 43 horas de trabajo remunerado o de trabajo doméstico semanales para menores entre los 15 y los 17 años de edad.

Según las definiciones de la OIT y la Unicef, no todas las actividades en las que laboran los niños y niñas deben ser eliminadas. De hecho, se considera que la participación de niños, niñas y adolescentes en actividades en las cuales no se atente contra su salud, ni se interfiera con su escolaridad, pueden ser provechosas para su desarrollo y el bienestar de su familia. Además, estas actividades proporcionan cualificaciones y experiencia al niño o niña que les ayuda a prepararse para ser miembros productivos de la sociedad en la edad adulta.

Para el caso de Cartagena de Indias, la evolución del trabajo infantil es inquietante: el Departamento Nacional de Estadísticas (Dane) registró durante el año 2003 una tasa de trabajo infantil del 2,4%, cifra que logró avances importantes durante el año 2005 al ubicarse en 1,9%, pero cuyos retrocesos se evidenciaron al registrar una tasa de 3,6% para el año 2007. En el contexto nacional, las tasas de ocupación infantil de Cartagena son relativamente bajas, incluso si sólo se comparan con las cabeceras. No obstante, contrario a lo que ocurre en el país en donde la tasa ha disminuido continuamente (pasó de 17,1% durante el año 2003 a 10,9% en el año 2007), la tasa de Cartagena alcanzó el mayor nivel en el último año analizado.

En concordancia con lo expuesto, en el presente artículo intentamos identificar las características y determinantes del trabajo infantil en Cartagena de Indias, al construir un modelo probit bivariado de las decisiones de trabajo y asistencia escolar de los sujetos menores entre los 5 y los 17 años de edad. La incorporación de la ecuación de educación en el modelo se explica en el carácter endógeno de esta variable. Para

cumplir con estos objetivos utilizamos el Módulo de trabajo infantil de la Gran Encuesta Integrada de Hogares del Dane para Cartagena, durante el cuarto trimestre del año 2007.

2. El trabajo infantil: un fenómeno multicausal

La primera aproximación teórica documentada sobre el trabajo infantil se encuentra en Rosenzweig y Evenson (1977), quienes desarrollaron un modelo en el que las familias toman simultáneamente las decisiones de fertilidad y la asignación del tiempo de los niños y niñas entre el trabajo y la escuela, partiendo del enfoque de producción de los hogares de Mincer (1963) y Becker (1965)¹. La aplicación empírica de este modelo para la India evidenció que los salarios de la madre y del niño o niña tienen un papel fundamental en la decisión de trabajo o estudio de los sujetos menores.

El reciente boom de la literatura del trabajo infantil se atribuye a la aproximación teórica de Basu y Van (1998) quienes, a diferencia del enfoque de Rosenzweig y Evenson en el que se analizan las decisiones de un único hogar, construyen un modelo de equilibrio general caracterizado por un mercado de trabajo en el que operan múltiples equilibrios: unos en los cuales los salarios son bajos y los niños y niñas trabajan, y otros en los cuales los salarios son altos y los niños y niñas no trabajan (Basu, 1999). Según esta aproximación, el trabajo infantil es necesario para la subsistencia del hogar (*luxury axiom*), lo que implica que por debajo del salario crítico w_i^* las familias envían a sus niños y niñas al mercado de trabajo; además, el trabajo infantil es sustituto del trabajo de las personas adultas (*substitution axiom*), por lo que una mayor oferta laboral infantil disminuye el salario de mercado.

Las aplicaciones empíricas del trabajo infantil a menudo analizan simultáneamente las decisiones escolaridad y trabajo de los menores y las menores, para hacer frente al problema de endogenidad, problema que surge porque la educación es

¹ El enfoque de producción de los hogares, fundamentado en Mincer (1963) y Becker (1965) plantea un modelo de asignación del tiempo de los hogares, los que son a la vez agentes productores y maximizadores de la utilidad. Según este enfoque, las familias combinan tiempo y bienes de mercado para producir mercancías que afectan directamente su función de utilidad, entre éstos, los hijos e hijas, cuya producción es intensiva en tiempo, principalmente de la madre.

explicada por los factores que determinan el trabajo infantil. Específicamente, se encuentran estudios que analizan la relación entre trabajo infantil y/o rendimiento académico, asistencia escolar, horas de estudio.

En cuanto a los estudios que analizan las consecuencias del trabajo infantil sobre el rendimiento académico, se destaca el de Psacharopoulos (1997), quien a través de la estimación de modelos logísticos encuentra que un niño o niña que trabaja en Venezuela o Bolivia, reduce su rendimiento académico por cerca de 2 años con respecto a los niños y niñas que no trabajan. Heady (2000), estimando modelos mínimos cuadrados ordinarios, encuentra un efecto negativo del trabajo infantil sobre el rendimiento en matemáticas y lectura para los niños y niñas de Ghana. Cervini (2005), estimando modelos jerárquicos lineales con dos niveles (alumnos o alumnas, y escuela), encuentra que el rendimiento promedio en matemáticas de los alumnos y alumnas de séptimo año en el área urbana en Argentina, es un 20% menor para los niños y niñas que trabajan fuera de casa por cuatro o más horas a la semana, en contraste con aquellos y aquellas que no trabajan.

En esta misma línea, Rosati y Rossi (2003), al analizar los determinantes del rendimiento escolar y las horas trabajadas de los niños y niñas en Pakistán y Nicaragua, encuentran que la cantidad de horas trabajadas son un importante determinante del rendimiento escolar. De hecho, pocas horas de trabajo incrementan en un 10% la probabilidad de que un niño o niña se retrase en el curso. Asimismo, estos autores encontraron que esta relación no es monótona creciente, ya que las primeras horas de trabajo tienen un mayor impacto en el rendimiento que las sucesivas. El comportamiento no lineal de las horas de trabajo sobre la educación, también fue encontrado por Admassie y Bedi (2003), quienes estudian si el número de horas trabajadas por los niños y niñas tiene efectos sobre la asistencia escolar y sobre su rendimiento en lectura y escritura en el área rural de Etiopía. Los resultados muestran que inicialmente existe una relación positiva entre el trabajo y la asistencia/rendimiento. Sin embargo, en condiciones de entre 16 a 22 horas de trabajo semanal, la habilidad para leer y escribir comienza a afectarse negativamente

mientras que la asistencia no se altera. Más allá de ese límite, tanto la asistencia como la habilidad en lectura y escritura comienzan a mermar.

El análisis interrelacionado del trabajo infantil y la asistencia escolar, ha sido documentado por Bernal y Cárdenas (2006), quienes estiman modelos logísticos multinominales para los determinantes de estudiar y/o trabajar de los infantes, encontrando evidencia de que la decisión de trabajo infantil no es independiente de la decisión de asistencia escolar. Estos autores también encuentran que a mayor educación y edad del jefe del hogar, menor la probabilidad de que el niño o niña trabaje; mientras que a mayor tasa de ocupación de los sujetos adultos del hogar, mayor es la probabilidad de que un niño o niña trabaje. Urueña, Tovar y Castillo (2009), analizan los determinantes del trabajo infantil y la escolaridad en el departamento del Valle (Colombia) a partir de los datos de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida del año 2003, sugiriendo que dentro de los determinantes de ambas decisiones se encuentran las características de los niños y niñas como la edad, el género y la etnia, características del jefe de hogar como la educación, el género y la edad, características y composición del hogar, y factores exógenos.

En cuanto al estudio del impacto del trabajo infantil sobre las horas de estudio, Akabayashi y Psacharopoulos (1999) encuentran que en Tanzania existe un *trade off* entre las horas de trabajo y las horas de estudio, y que las primeras están negativamente correlacionadas con las destrezas en escritura y matemáticas. Estos autores realizan modelos probit y tobit independientes para la asistencia escolar, las horas de trabajo y las horas de estudio, siendo conscientes del posible problema de endogeneidad. Boozer y Suri (2001), por su parte, al estudiar la elección que involucra el *trade off* entre las horas que dedica el niño o niña al trabajo fuera del hogar y las horas de estudio para una muestra de niños y niñas en Ghana a finales de los años 80, encuentran que una hora de trabajo reduce la asistencia escolar entre 0,21 y 0,38 horas. Lancaster y Ray (2005), estimando modelos logit multinominal para siete países (Belice, Camboya, Filipinas, Namibia, Panamá, Portugal y Sri Lanka), encuentran que el trabajo infantil, aunque dure pocas horas, va en detrimento tanto de las horas de estudio como de la tasa de matrícula escolar.

Otros enfoques, bajo la línea de pensamiento de Myers (2001), plantean que el trabajo infantil puede constituir un componente importante en la crianza de los niños y niñas, ya que es beneficioso para su desarrollo y para el bienestar de su familia. Además, estas actividades proporcionan cualificaciones y experiencia al niño o niña, ayudándolos a prepararse para ser miembros productivos de la sociedad en la edad adulta. Esta hipótesis ha sido apoyada por el Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (Ifejant), institución que apoya y promueve el trabajo infantil por considerarlo, como cualquier otra actividad, parte de lo cotidiano y que favorece la consolidación de una imagen positiva (Rausky, 2009).

Asimismo, en la literatura se encuentran trabajos empíricos que atribuyen poca o nula correlación entre el trabajo infantil y la educación; entre éstos se destaca el de French (2010), quien mediante un estudio de caso de los niños y niñas que trabajan en la fábrica de zapatos en la región de Franca en Brasil, encuentra que no hay un impacto negativo del trabajo infantil sobre el rendimiento y la asistencia escolar; mientras que Binder y Scrogin (1999) encuentran que las horas dedicadas a laborar, al parecer no tienen efecto negativo sobre el rendimiento escolar, y tienen un efecto pequeño en las horas destinadas a acumular capital humano en México.

Independientemente de la relación causal entre las decisiones de escolaridad y trabajo de los niños y niñas, la literatura ha destacado un sinnúmero de factores determinantes de estas actividades. Jensen y Nielsen (1997), al investigar la relación entre la asistencia escolar y el trabajo infantil en Zambia, encuentran que la pobreza del hogar y la baja calidad de la educación mantienen a los niños y niñas alejados de la escuela. Sin embargo, este mismo efecto lo produce la falta de acceso al crédito. Canagarajah y Coulombe (1997), usando probit bivariantes para Ghana, también encuentran que la baja calidad de la educación, su débil relevancia y sus altos costos, presionan a muchos niños y niñas hacia el mercado de trabajo. Por tanto, medidas como incrementar la demanda de la escuela resultan efectivas para reducir el trabajo infantil y asegurar que el capital humano se establezca. Pedraza y Rivero (2006), al analizar los

efectos del trabajo infanto-juvenil en la educación y salud de las niñas y niños colombianos, encuentran que las políticas que coadyuvan a aumentar la cobertura y calidad educativa son grandes aliados en la erradicación del trabajo infanto-juvenil en Colombia.

Por su parte, Emerson y Souza (2003) encuentran que un niño o niña tiene más probabilidades de trabajar si su padre y su madre lo hicieron. Además, entre más educados el padre y la madre, menos probabilidad de trabajar. Estos resultados son respaldados por Khanam (2004, 2007), quien mediante la estimación de modelo logístico multinomial para Bangladesh, encuentra que la educación de los padres y madres incrementa significativamente la probabilidad de que un niño o niña en edad escolar se especialice en la educación. Este autor, además, encuentra que la presencia de niños y niñas pequeños (0-4) en el hogar, incrementa la probabilidad de combinar las actividades.

Finalmente, en los últimos años la literatura ha destacado el papel del mercado de capitales en la explicación de las decisiones de trabajo infantil y escolaridad, en la medida en que las restricciones crediticias son vistas como un sustituto del trabajo infantil: cuando las familias enfrentan choques económicos y no pueden acceder al mercado crediticio, los niños y niñas se convierten en un activo para suavizar el consumo (López, 2001). En otras palabras, las imperfecciones en el mercado financiero al interferir en la capacidad de los padres y madres para hacer intercambios entre ingreso actual y futuro, presionan hacia un mayor trabajo infantil. Esta hipótesis ha sido confirmada por Jensen y Nielsen (1997), Dehejia y Gatti (2002) y Beegle, Dehejia y Gatti (2003).

3. Metodología

La modelación econométrica del trabajo infantil analiza conjuntamente las decisiones de trabajo y asistencia escolar de los niños, niñas y adolescentes. La razón para lo anterior estriba en que la primera es potencialmente endógena en el modelo, y la omisión de este problema puede conducir a resultados sesgados e inconsistentes. Los modelos para estimar conjuntamente ambas actividades incluyen los modelos probit bivariados, en los que se supone que la asistencia escolar

y el trabajo infantil son decisiones que ocurren simultáneamente.

Los modelos probit bivariados son una extensión de los modelos probit, en los cuales se estiman dos ecuaciones cuyos términos errores (ε_1 y ε_2) están correlacionados. Técnicamente, la correlación entre el término error implica que la covarianza (ρ) entre éstos es significativamente diferente de cero (0).

Detallamos a continuación la especificación general para los modelos probit bivariados (Greene, 2003, p. 710):

$$\begin{aligned} y_1^* &= X_1' \beta_1 + \varepsilon_1, & y_1 &= 1 \\ y_1^* &> 0, 0 & \text{En caso contrario} \\ y_2^* &= X_2' \beta_2 + \varepsilon_2, & y_2 &= 1 \\ y_2^* &> 0, 0 & \text{En caso contrario} \end{aligned} \quad (1)$$

$$E[\varepsilon_1 | X_1, X_2] = E[\varepsilon_2 | X_1, X_2] = 0,$$

$$Var[\varepsilon_1 | X_1, X_2] = Var[\varepsilon_2 | X_1, X_2] = 1$$

$$Cov[\varepsilon_1, \varepsilon_2 | X_1, X_2] = \rho$$

De igual forma que con los modelos probit univariados, los coeficientes del modelo biprobit necesitan ser ajustados para ser interpretados. Dado que en el modelo probit $E[y] = \Phi(\beta'x)$, entonces los efectos marginales son $\frac{\partial \Phi(\beta'x)}{\partial x_i} = \Phi(\beta'x)\beta$

La base de datos usada para estudiar los determinantes de la decisión de trabajo y asistencia escolar de los niños, niñas y adolescentes en Cartagena, es el Módulo de trabajo infantil de la Gran Encuesta Integrada de Hogares del Dane durante el IV trimestre de 2007. Esta encuesta se realiza cada dos años para el cuarto trimestre. Durante el periodo de análisis, se encuestaron 2.012 hogares cartageneros con registros de 2.175 niños, niñas y adolescentes entre los 5 y los 17 años de edad. La encuesta tiene representatividad para todos los hogares de la ciudad.

Por su parte, en esta investigación clasificamos a los trabajadores y trabajadoras infantiles

siguiendo la definición estándar del Dane: aquellos niños, niñas y adolescentes entre los 5 y los 17 años de edad que reportaron haber trabajado la semana inmediatamente anterior a la aplicación de la encuesta, que realizaron una actividad sin remuneración durante más de 1 hora a la semana, o que no trabajaron pero tenían trabajo.

Finalmente, el conjunto de variables dependientes y explicativas de las decisiones de trabajo y asistencia escolar se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.
Variables de los modelos probit bivariados.

VARIABLES DEPENDIENTES	
Trabajador o trabajadora infantil	1 = Si el sujeto infante es trabajador 0 = En otro caso
Asistencia Escolar	1 = Si el sujeto infante asiste a la escuela 0 = En otro caso
CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES (NIÑO, NIÑA O ADOLESCENTES)	
Edad	Edad en años
Edad al cuadrado	Edad al cuadrado en años
Género	1 = Niño 0 = Niña
Etnia	1 = Negra, Mulata o Afrodescendiente 0 = Mestiza o blanca
CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR	
Género del jefe de hogar	1 = Hombre 0 = Mujer
Edad del jefe de hogar	Edad en años
Jefe de hogar con educación secundaria o media	1 = Jefe de hogar con educación secundaria o media 0 = En otro caso
Jefe de hogar con educación universitaria	1 = Jefe de hogar con educación universitaria 0 = En otro caso
Tasa de ocupación adultos hogar	Adultos ocupados / número de adultos en el hogar
Niños o niñas en el hogar 5 y 17 años	Número de niños y niñas
Niños entre 0 y 4 años	Número de niños y niñas
Propiedad de la vivienda	1 = Si algún miembro del hogar posee el título de propiedad de la vivienda 0 = En otro caso
Ingresos totales del hogar en quintiles	1 = Hogar en el primero o segundo quintil de ingresos 0 = En otro caso
INFRAESTRUCTURA ESCOLAR	
Escuelas oficiales	Número de escuelas oficiales en barrio de residencia
Escuelas privadas	Número de escuelas privadas en barrio de residencia

Fuente: Elaboración propia.

Las estadísticas de resumen de las variables de los modelos econométricos se muestran en las tablas 2 y 3.

Tabla 2.
Estadísticas descriptivas variables cuantitativas por género.

Variable	Media	Desviación
Niños <i>Número de observaciones 1.097</i>		
EDAD	10,85	3,68
EDAD AL CUADRADO	131,35	81,89
NIÑOS 5 Y 17 AÑOS	2,35	1,22
NIÑOS 0 Y 4 AÑOS	0,43	0,67
EDAD JEFE HOGAR	47,27	14,21
TASA OCUPACIÓN ADULTOS (%)	62,91	29,31
ESCUELAS PRIVADAS	1,82	1,75
ESCUELAS OFICIALES	2,91	3,58
Niñas <i>Número de observaciones 1.078</i>		
EDAD	11,19	3,75
EDAD AL CUADRADO	139,25	83,59
NIÑAS 5 Y 17 AÑOS	2,37	1,20
NIÑAS 0 Y 4 AÑOS	0,45	0,73
EDAD JEFE HOGAR	47,21	13,66
TASA OCUPACIÓN ADULTOS (%)	64,17	28,48
ESCUELAS PRIVADAS	1,82	1,76
ESCUELAS OFICIALES	2,82	3,47
Total <i>Número de observaciones 2.175</i>		
EDAD	11,02	3,72
EDAD AL CUADRADO	135,27	82,81
NIÑOS Y NIÑAS 5 Y 17 AÑOS	2,36	1,21
NIÑOS Y NIÑAS 0 Y 4 AÑOS	0,44	0,70
EDAD JEFE HOGAR	47,24	13,94
TASA OCUPACIÓN ADULTOS (%)	64,0	28,9
ESCUELAS PRIVADAS	1,82	1,76
ESCUELAS OFICIALES	2,86	3,52

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Estadísticas descriptivas variables dicótomas por género (porcentaje que cumple la condición).

Variable	Niño	Niña	Total
OCUPADOS	4,4	2,8	3,6
ASISTENCIA ESCOLAR	94,9	95,2	94,0
GÉNERO			50,0
ETNIA	32,3	29,1	31,0
GÉNERO JEFE	63,7	62,6	63,0
EDUCACIÓN SECUNDARIA JEFE	47,4	45,8	47,0
EDUCACIÓN SUPERIOR JEFE	18,2	19,7	19,0
PROPIEDAD VIVIENDA	41,8	42,0	42,0
QUNTIL 1 Y 2 INGRESOS	40,2	37,9	41,0

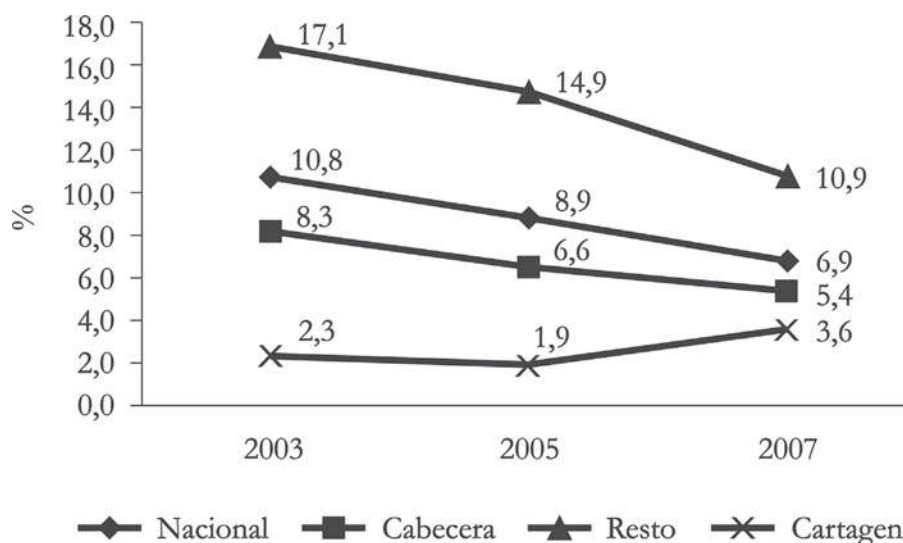
Fuente: Elaboración propia.

4. Características del trabajo infantil en Cartagena

La tasa de trabajo infantil durante el año 2007 en Cartagena se situó en 3,6%, lo que implica que cerca de 7.898 infantes realizaron una actividad económica. En el contexto nacional, las tasas de ocupación infantil de Cartagena son relativamente bajas, incluso si se comparan sólo con las

cabeceras. No obstante, contrario a lo que ocurre en el país en el que las tasas de ocupación han disminuido continuamente, en Cartagena las tasas de trabajo infantil entre 2003 y 2007 aumentaron. En términos absolutos, el número de niños, niñas y adolescentes que laboraron durante este periodo creció un 70,4%, mientras que la población entre los 5 y los 17 años de edad aumentó en sólo un 11,3% (Gráfico 1).

Gráfico 1. Colombia y Cartagena. Tasas de ocupación, 2003 – 2007.

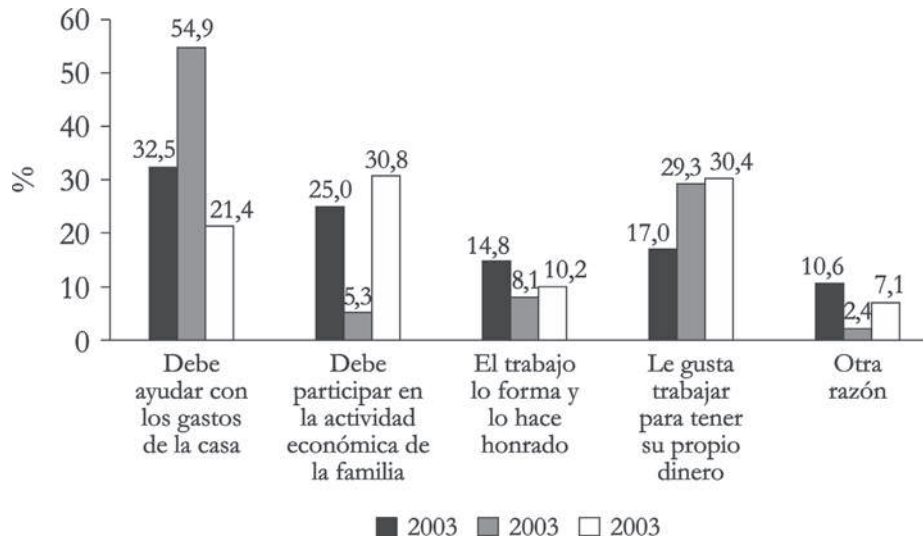


Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de trabajo infantil-Geih.

Durante el 2003 y 2005 la principal razón expresada por los menores para trabajar es ayudar con los gastos de la casa, mientras que esta razón cayó al tercer lugar en el 2007 cediéndole el paso a participar en la actividad económica de

la familia (30,8%) y trabajar para tener su propio dinero (30,4%). En la categoría de otras razones se encuentran trabajar para costear sus estudios, alejarse de los vicios y la aseveración de que el trabajo lo forma y lo hace honrado (Gráfico 2).

Gráfico 2. Cartagena.
Distribución de ocupados y ocupadas por razón principal de trabajo, 2003 – 2007.

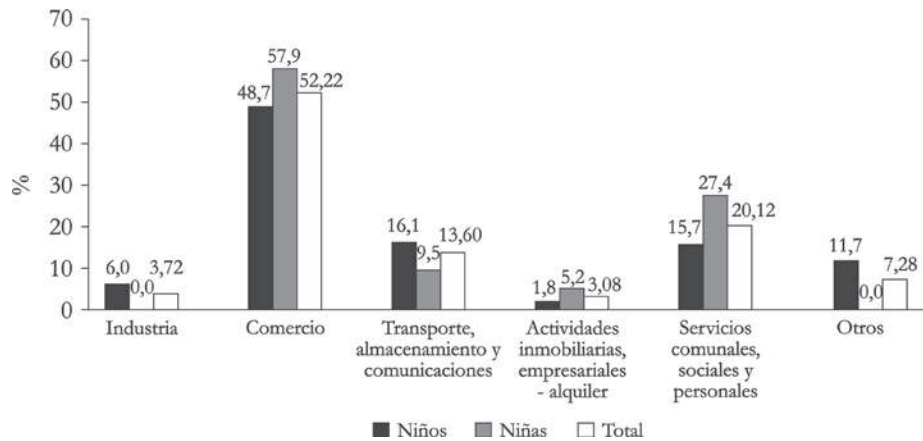


Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de trabajo infantil-Geih.

El comercio al por menor y al por mayor son los principales empleadores de infantes, lo que no es de extrañar, dada la alta informalidad con la

que esta actividad puede ser desarrollada. Además, los sectores de servicios y de transporte también constituyen importantes empleadores (Gráfico 3).

Gráfico 3. Cartagena.
Distribución de ocupados y ocupadas por rama de actividad y género, 2007.

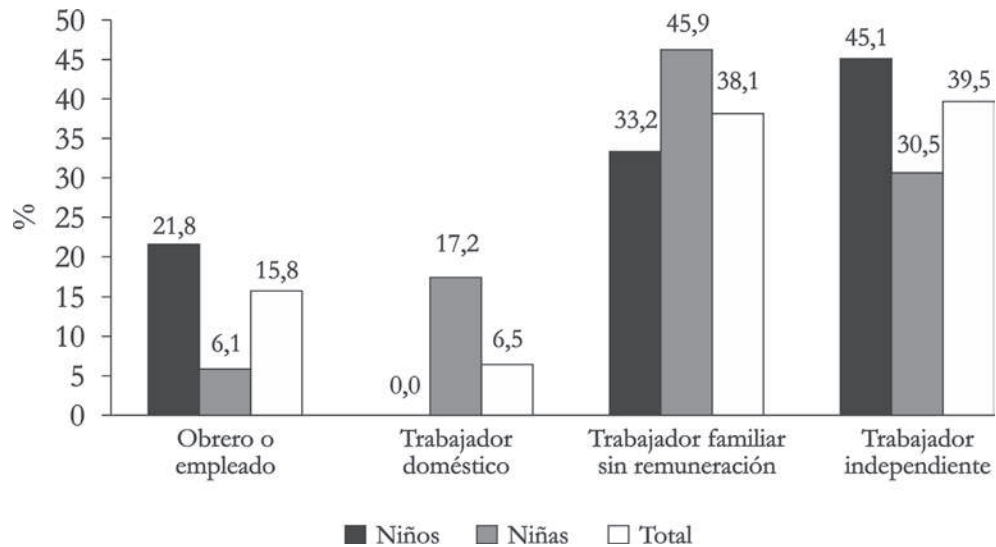


Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de trabajo infantil-Geih.

La mayor proporción de infantes se ocupan como trabajadores y trabajadoras independientes (39,5%), seguido de quienes son trabajadores y trabajadoras familiares sin remuneración (38,1%).

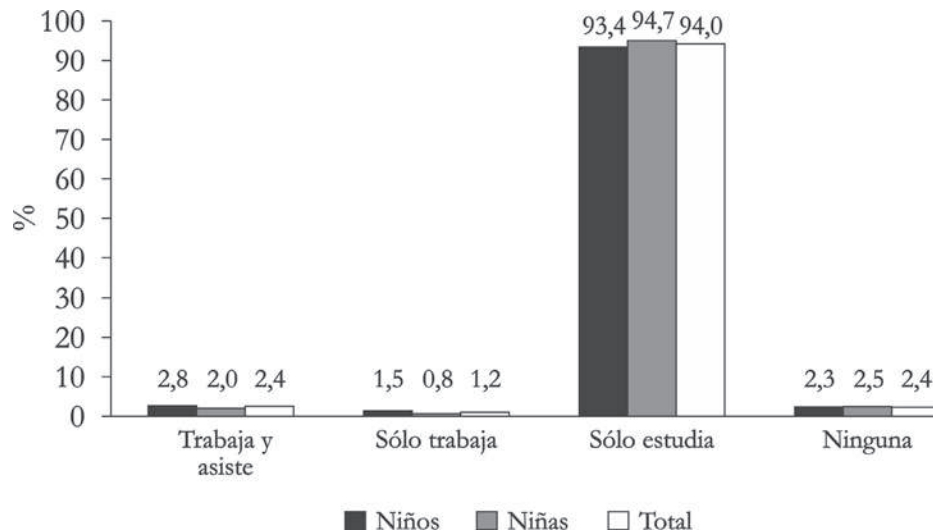
Por género, las niñas se concentran en actividades no remuneradas mientras que los niños como trabajadores independientes (Gráfico 4).

Gráfico 4. Cartagena.
Distribución de ocupados y ocupadas por posición ocupacional y género, 2007



Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de trabajo infantil-Geih.

Gráfico 5. Cartagena.
Asistencia escolar y trabajo infantil por género, 2007



Fuente: Elaboración propia con base en el Módulo de trabajo infantil-Geih.

Al confrontar la asistencia escolar con la participación en el mercado de trabajo, encontramos que la mayor parte de los sujetos menores en Cartagena se dedica sólo al estudio (94,0%). El porcentaje de niñas que se dedica

sólo al estudio (94,7%) es ligeramente superior al porcentaje de niños (93,4%). Por su parte, el porcentaje de infantes que sólo trabajó es de 1,2%, siendo este porcentaje superior para los niños que para las niñas (Gráfico 5).

5. Determinantes del trabajo infantil en Cartagena: resultados econométricos

La estimación de los modelos probit bivariados permite rechazar la hipótesis nula de que el coeficiente de correlación rho es estadísticamente diferente de cero, lo que implica que las ecuaciones de trabajo y asistencia escolar deben ser estimadas conjuntamente y que el modelo probit bivariado es adecuado (tabla 4). Esta conclusión es válida tanto para el modelo agrupado como para los modelos independientes de los niños y niñas (tabla 6 y 8). A su vez, el signo negativo del coeficiente de correlación sugiere que existe un *trade off* entre la asistencia escolar y el trabajo infantil, por lo que se

comprueba que esta problemática puede afectar la productividad laboral futura a través de su efecto en la acumulación del capital humano actual.

En la tabla 5 mostramos las probabilidades estimadas y los efectos marginales de las decisiones de sólo trabajar, sólo estudiar, combinar ambas actividades o no realizar ninguna de ellas para los niños, niñas y adolescentes cartageneros entre los 5 y los 17 años. Las probabilidades predichas muestran que es más probable que un sujeto menor combine la educación y el trabajo (2,1%) a que no realice ninguna actividad (2,0%) o a que sólo trabaje (0,3%). Por género, las probabilidades muestran que es más probable que una niña se dedique sólo al estudio (97,4%) que un niño (96,6%), mientras que éstos tienen más probabilidades de dedicarse

Tabla 4. Cartagena.
Estadísticos del modelo probit bivariado, niños, niñas y adolescentes.

No. observaciones	2175	Coef. rho	-0,4847
Log likelihood	-584,0	Error rho	0,0780
Wald chi2(30)	218	Chi2(1)	29,56
Prob> chi2	0,000	Prob> chi2	0,000

Fuente: Elaboración propia.

sólo al trabajo que las niñas (tablas 7 y 9).

Las tablas de los efectos marginales de las decisiones de estudio y/o trabajo muestran que la variable más robusta en la explicación de estas decisiones es la educación del jefe de hogar: un sujeto menor con jefe de hogar con educación secundaria o universitaria, tiene menos probabilidades de trabajar (independientemente si estudia o no) y más probabilidades de dedicarse sólo al estudio, que un niño o niña con jefe de hogar con un menor nivel de capital humano. A su vez, un sujeto menor con jefe de hogar con educación secundaria o universitaria tiene menos probabilidades de no realizar ninguna actividad. Estos resultados son consistentes por géneros.

Otra variable de importancia en la explicación de las decisiones de estudio y/o trabajo es la pobreza. Los resultados muestran que un sujeto infante en un hogar que pertenece al primero o segundo quintil, tiene menos probabilidades de dedicarse sólo al estudio y más probabilidades de trabajar (independientemente de si estudia o no). Cabe destacar que esta variable no fue significativa

para las niñas.

En los datos agregados, la tasa de ocupación de las personas adultas en el hogar tiene una relación directa con la probabilidad de que el menor o la menor trabaje, independientemente de si asiste a la escuela o no, lo que implica que a mayor tasa de ocupación de los sujetos adultos en el hogar, mayor probabilidad de que el infante o la infante estén ocupados. Este resultado es consistente con los hallazgos de Bernal y Cárdenas (2006), Kambhampati y Rajan (2005), y Urueña, Tovar y Castillo (2009), quienes asocian este resultado con el hecho de que el trabajo infantil se comporta como complementario del trabajo de las personas adultas del hogar, en lugar de ser sustituto. Además, este resultado tiene más probabilidades de ocurrir cuando los niños o niñas trabajan en negocios familiares, que en nuestra muestra representan el 38,1%² del total de niños y niñas ocupados.

2 Corresponde a trabajadores familiares sin remuneración.

Tabla 5. Cartagena.
Efectos marginales de los determinantes de asistencia escolar y trabajo infantil de niños, niñas y adolescentes.

Variable	Pr(OCU=1,EST=1)	Pr(OCU=1,EST=0)	Pr(OCU=0,EST=1)	Pr(OCU=0,EST=0)
PROBABILIDAD	0,0208	0,0029	0,9651	0,0198
EDAD	-0,0043 (0,006)	-0,0042* (0,001)	0,0411* (0,007)	-0,0355* (0,005)
EDAD AL CUADRADO	0,0005*** (0,000)	0,0002* (0,000)	-0,0023* (0,000)	0,0018* (0,000)
GÉNERO	0,0087 (0,006)	0,0015 (0,001)	-0,0109 (0,007)	0,0026 (0,005)
ETNIA	0,0093 (0,009)	0,0004 (0,001)	-0,0011 (0,008)	-0,0050 (0,005)
EDAD JEFE HOGAR	-0,0001 (0,000)	-0,0001 (0,000)	0,0006** (0,000)	-0,0004*** (0,000)
GENERO JEFE HOGAR	0,0044 (0,006)	0,0002 (0,001)	0,0006 (0,007)	-0,0039 (0,006)
EDUCACIÓN SECUNDARIA JEFE	-0,0142*** (0,008)	-0,0040* (0,001)	0,0310* (0,008)	-0,0136** (0,006)
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA JEFE	-0,0188** (0,009)	-0,0038* (0,001)	0,0314* (0,008)	-0,0113*** (0,006)
TASA OCUPACIÓN SUJETOS ADULTOS	0,0358** (0,015)	0,0036*** (0,002)	-0,0218*** (0,013)	-0,0048 (0,009)
NIÑOS 5 Y 17 AÑOS	0,0007 (0,002)	0,0003 (0,000)	-0,0030 (0,003)	0,0023 (0,002)
NIÑOS 0 Y 4 AÑOS	-0,0016 (0,005)	0,0008 (0,001)	-0,0090*** (0,005)	0,0096* (0,004)
PROPIEDAD VIVIENDA	-0,0044 (0,006)	-0,0016 (0,001)	0,0150** (0,008)	-0,0108** (0,006)
QUINTIL 1 Y 2 INGRESOS	0,0223** (0,011)	0,0028** (0,001)	-0,0210** (0,008)	0,0074 (0,006)
ESCUELAS PRIVADAS	-0,0017 (0,002)	-0,0003 (0,000)	0,0042*** (0,002)	-0,0051** (0,002)
ESCUELAS OFICIALES	-0,001 (0,001)	0,000 (0,000)	0,002*** (0,001)	-0,002*** (0,001)

*significativo 1%; **significativo 5%; *** significativo 10%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Cartagena.
Estadísticos del modelo probit bivariado, niños.

No. observaciones	1.097	Coef. rho	-0,5683
Log likelihood	-305,28	Error rho	0,0968
Wald chi2(28)	118,71	Chi2(1)	231,06
Prob> chi2	0,000	Prob> chi2	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Cartagena.
Efectos marginales de los determinantes de asistencia escolar y trabajo infantil, niños.

Variable	Pr(OCU=1,EST=1)	Pr(OCU=1,EST=0)	Pr(OCU=0,EST=1)	Pr(OCU=0,EST=0)
PROBABILIDAD	0,0166	0,0039	0,9660	0,0173
EDAD	-0,0080 (0,007)	-0,0067** (0,003)	0,0457* (0,010)	-0,0346* (0,007)
EDAD AL CUADRADO	0,0006*** (0,000)	0,0004** (0,000)	-0,0024* (0,000)	0,0017* (0,000)
ETNIA	0,0037 (0,008)	0,0015 (0,002)	-0,0099 (0,011)	0,0058 (0,008)
EDAD JEFE HOGAR	0,0000 (0,000)	0,0000 (0,000)	0,0002 (0,000)	-0,0002 (0,000)
GÉNERO JEFE HOGAR	0,0011 (0,007)	-0,0016 (0,002)	0,0122 (0,011)	-0,0121 (0,008)
EDUCACIÓN SECUNDARIA JEFE	-0,0104 (0,008)	-0,0048** (0,002)	0,0294* (0,012)	-0,0132*** (0,008)
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA JEFE	-0,0152*** (0,010)	-0,0049** (0,002)	0,0307* (0,011)	-0,0087 (0,009)
TASA OCUPACIÓN ADULTOS	0,0274*** (0,016)	0,0031 (0,003)	-0,0143 (0,017)	-0,0116 (0,011)
NIÑOS 5Y17 AÑOS	0,0031 (0,003)	0,0011 (0,001)	-0,0073*** (0,004)	0,0038 (0,003)
NIÑOS 0Y4 AÑOS	-0,0032 (0,007)	0,0000 (0,001)	-0,0009 (0,008)	0,0038 (0,005)
PROPIEDAD VIVIENDA	-0,0090 (0,007)	-0,0046** (0,002)	0,0298* (0,011)	-0,0169** (0,008)
QUINTIL 1Y2 INGRESOS	0,0191*** (0,012)	0,0041*** (0,002)	-0,0244** (0,012)	0,0091 (0,008)
ESCUELAS PRIVADAS	-0,0040 (0,003)	-0,0002 (0,001)	0,0028 (0,003)	-0,0062* (0,002)
ESCUELAS OFICIALES	-0,0016 (0,001)	-0,0002 (0,000)	0,0019 (0,002)	-0,0032** (0,001)

*significativo 1%; **significativo 5%; *** significativo 10%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Cartagena.
Estadísticos del modelo probit bivariado, niñas.

No. observaciones	1.078	Coef. rho	-0,40
Log likelihood	-260,31	Error rho	0,13
Wald chi2(28)	108,81	Chi2(1)	7,73
Prob> chi2	0,000	Prob> chi2	0,005

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Cartagena.
Efectos marginales de los determinantes de asistencia escolar y trabajo infantil, niñas.

Variable	Pr(OCU=1,EST=1)	Pr(OCU=1,EST=0)	Pr(OCU=0,EST=1)	Pr(OCU=0,EST=0)
PROBABILIDAD	0,0129	0,0013	0,9741	0,0147
EDAD	0,0006 (0,007)	-0,0015*** (0,001)	0,0239* (0,009)	-0,0233* (0,007)
EDAD AL CUADRADO	0,0002 (0,000)	0,0001*** (0,000)	-0,0015* (0,000)	0,0013* (0,000)
ETNIA	0,0128 (0,012)	-0,0004 (0,001)	0,0054 (0,010)	-0,0142 (0,006)
EDAD JEFE HOGAR	-0,0002 (0,000)	-0,0001 (0,000)	0,0009** (0,000)	-0,0007** (0,000)
GENERO JEFE HOGAR	0,0059 (0,006)	0,0009 (0,001)	-0,0115 (0,008)	0,0051 (0,006)
EDUCACIÓN SECUNDARIA JEFE	-0,0101*** (0,008)	-0,0023*** (0,001)	0,0270* (0,010)	-0,0109*** (0,007)
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA JEFE	-0,0115*** (0,009)	-0,0020*** (0,001)	0,0291* (0,008)	-0,0142** (0,006)
TASA OCUPACIÓN SUJETOS ADULTOS	0,0288 (0,019)	0,0025 (0,002)	-0,0264*** (0,016)	0,0010 (0,011)
NIÑOS 5Y17 AÑOS	-0,0016 (0,003)	-0,0001 (0,000)	0,0015 (0,004)	-0,0001 (0,003)
NIÑOS 0Y 4 AÑOS	0,0007 (0,004)	0,0010 (0,001)	-0,0145** (0,006)	0,0132* (0,004)
PROPIEDAD VIVIENDA	0,0030 (0,008)	0,0003 (0,001)	-0,0031 (0,010)	0,0006 (0,007)
QUINTIL 1Y2 INGRESOS	0,0212 (0,014)	0,0014 (0,001)	-0,0159 (0,010)	0,0024 (0,007)
ESCUELAS PRIVADAS	-0,0014 (0,002)	-0,0002 (0,000)	0,0032 (0,003)	-0,0019 (0,002)
ESCUELAS OFICIALES	-0,0003 (0,001)	-0,0000 (0,000)	0,0003 (0,002)	-0,0006 (0,001)

*significativo 1%; **significativo 5%; *** significativo 10%

Fuente: Elaboración propia.

La significancia estadística de la variable edad al cuadrado, refleja que la probabilidad de que un niño, niña o adolescente se dedique únicamente al trabajo, o no realice ninguna actividad, muestra una relación en forma de U con la edad, lo que significa que aquellos o aquellas en edades centrales tienen menos probabilidad de dedicarse a estas actividades con respecto a aquellos o a aquellas en edades límites. En concordancia, la probabilidad de que un sujeto menor se dedique sólo al estudio tiene una relación en forma de U invertida con la edad, lo que implica que los niños y niñas en edades centrales tienen más probabilidades de dedicarse sólo al estudio. Estos resultados son consistentes por género.

La edad del jefe de hogar es un importante determinante de las decisiones de estudio. Específicamente, a mayor edad del jefe de hogar mayor probabilidad de que una persona menor se dedique sólo a esta actividad, y menor probabilidad de que no realice ninguna. Estos resultados son significativos con los datos agregados; sin embargo, cuando se divide la muestra por género, la edad del jefe de hogar no parece ser un determinante significativo en las decisiones de estudio de los niños y niñas. Para las decisiones de trabajo, esta variable no es significativa.

Con respecto a la propiedad de la vivienda, que intenta capturar las restricciones de la familia para acceder al mercado crediticio, encontramos que esta variable muestra el comportamiento esperado por la teoría, es decir, los menores y las menores en hogares que poseen la propiedad sobre la vivienda, tienen más probabilidades de dedicarse sólo al estudio y menos probabilidades de no realizar ninguna actividad. Este resultado es válido para los datos agregados y los niños varones.

El número de escuelas en el barrio de residencia que intenta capturar la proximidad a un plantel educativo, constituye un importante determinante en la decisión de sólo estudiar, para el total de la muestra; sin embargo, no fue significativo en la decisión de trabajo. Aunque el número de escuelas oficiales y privadas en el barrio de residencia no resultó estadísticamente significativo en la probabilidad de trabajo, el signo presenta la dirección esperada, es decir, los sujetos menores con mayor acceso a la infraestructura educativa tienen menos probabilidad de participar

en el mercado laboral como trabajadores.

La presencia de niños entre 0 y 4 años en el hogar, hace menos probable que una niña se dedique sólo al estudio y más probable de que ésta no realice ninguna actividad, lo que sugiere una carga extra para ellas, en la medida en que no sólo realizan labores en el mercado laboral sino que también cumplen funciones dentro del hogar, tales como el cuidado de sus contrapartes más pequeños.

Finalmente, no existen diferencias estadísticamente significativas en las probabilidades de trabajo y asistencia escolar entre quienes se autorreconocen como negros, mulatos o afrodescendientes con respecto a los blancos o mestizos. A su vez, no existen diferencias significativas según el género del jefe de hogar y composición del hogar (número de niños y niñas entre 5 y 17 años).

6. Conclusiones y recomendaciones de políticas

La evolución del trabajo infantil en Cartagena muestra dimensiones alarmantes, ya que entre los años 2003 y 2007, el número de niños, niñas y adolescentes que laboraron durante este periodo creció un 70,4%, mientras que la población de edades entre los 5 y los 17 años aumentó en sólo un 11,3%. Como es de esperar, los niños, niñas y adolescentes cartageneros se dedican principalmente a actividades que pueden ser desarrolladas con alta informalidad, como los sectores de comercio, servicios y transporte.

El trabajo infantil y la educación son decisiones que los hogares toman simultáneamente, lo que implica que las familias no eligen inicialmente si el niño o niña asiste a la escuela y luego trabaja, o viceversa. La interdependencia presente en la decisión de estudio y de trabajo muestra que el trabajo infantil afecta negativamente la acumulación de capital humano y por tanto sacrifica la productividad laboral futura.

Entre los determinantes más importantes de las decisiones de trabajo infantil y/o asistencia escolar, encontramos la educación del jefe de hogar demostrando la persistencia intergeneracional de esta problemática: los niños y niñas que acumulan

bajo capital humano por su trabajo, es más probable que, al crecer, también envíen a sus hijos e hijas al mercado laboral. Es por esto que para romper con la trampa del trabajo infantil, recomendamos políticas que busquen atacar aquellos factores que hacen menos probable que los niños y niñas se dediquen al estudio, como las restricciones crediticias y el difícil acceso físico a la escuela.

Las restricciones de la familia para acceder al mercado crediticio, medidas por la tenencia del título de propiedad sobre la vivienda en la que habitan, muestran que los niños y niñas que cumplen esta condición tienen más probabilidades de dedicarse sólo al estudio. Esto muestra que en Cartagena las imperfecciones en el mercado financiero, al interferir en la capacidad de los padres y madres para hacer intercambios entre ingreso actual y futuro, mantienen alejados a los niños y niñas de la escuela. A su vez, el número de escuelas en el barrio de residencia también constituye un factor que puede contribuir a eliminar la persistencia intergeneracional del trabajo infantil, ya que los resultados econométricos muestran que a mayor acceso a las escuelas, más alta es la probabilidad de que un niño o niña se dedique sólo al estudio.

Por su parte, también encontramos la pobreza como uno de los principales determinantes de las decisiones de estudio y/o trabajo, lo que significa que un niño o niña, en un hogar que pertenece al primer o segundo quintil de ingresos, tiene menos probabilidades de dedicarse sólo al estudio y más probabilidades de trabajar, comprobando la hipótesis del *luxury axiom* para esta ciudad. Este resultado lleva a formular políticas que reduzcan las limitaciones económicas de las familias cartageneras y por esta vía disminuir el trabajo de los niños, niñas y adolescentes.

La tasa de ocupación de los sujetos adultos en el hogar tiene una relación directa con la probabilidad de que el niño o niña trabaje, independientemente de si asiste a la escuela o no, lo que se interpreta como: a mayor tasa de ocupación de las personas adultas en el hogar, mayor probabilidad de que el niño o niña esté ocupado, indicando que el trabajo de los niños y niñas es complementario al de los sujetos adultos.

Los factores culturales y sociales también juegan un rol importante en las decisiones de

estudio y/o trabajo, en la medida en que es más probable que una niña se dedique sólo al estudio (97,3%) que un niño (96,6%), mientras que éste tiene más probabilidades de dedicarse sólo al trabajo que aquélla. Además, los niños registran mayores tasas de ocupación que las niñas, ya sea que se considere un escenario temporal, rangos de edad, etnia, género del jefe de hogar, educación del jefe de hogar, edad del jefe de hogar, tasas de ocupación de los sujetos adultos y propiedad de la vivienda. Las niñas, por su parte, deben sopesar doble carga: las impuestas por el mercado laboral y las obligaciones en el hogar, como el cuidado de sus contrapartes más pequeñas.

Lista de referencias

- Admassie, A. & Bedi, A. (2003). Attending School, Two "Rs" and Child Work in Rural Ethiopia. *ISS Working Paper, General Series*, 387, pp. 1-44.
- Akabayashi, H. & Psacharopoulos, G. (1999). The Trade-off between Child Labour and Human Capital Formation: A Tanzanian Case Study. *Journal of Development Studies*, 35 (5), pp. 120-140.
- Basu, K. & Hoang, P. (1998). The Economics of Child Labor. *American Economic Review*, 89 (5), pp. 1.386-1.388.
- Basu, K. (1999). Child Labor: Cause, Consequence, and Cure, with Remarks on International Labor Standards. *Journal of Economic Literature*, 37 (3), pp. 1.083-1.119.
- Becker, G. (1965). A theory of the allocation of time. *Economic Journal*, 75(299), pp. 493-517.
- Beegle, K., Dehejia, R. & Gatti, R. (2003). Child Labor, Crop Shocks, and Credit Constraints. National Bureau of Economic Research. Working Paper Series N° 10.088.
- Bernal, R. & Cárdenas, M. (2006). Trabajo infantil en Colombia. Fedesarrollo. Recuperado el 10 de marzo de 2011, de: <http://www.fedesarrollo.org.co/includes/scripts/open.asp?ruta=/images/dynamic/articles/521/Cardenas.pdf>
- Binder, M. & Scrogin, D. (1999). Labor force participation and household work of urban schoolchildren in Mexico: Characteristics. *Economic Development & Cultural Change*, 48 (1),

- p. 123.
- Boozer, M. & Suri, T. (2001). Child Labor and Schooling Decisions in Ghana. *Working Paper Yale University*, 11.
- Canagarajah, S. & Coulombe, H. (1997). Child Labour and Schooling in Ghana. *World Bank Policy Research Working Paper*, 1.844.
- Cervini, R. (2005). Trabajo infantil urbano y logro en matemáticas de la educación básica. Un modelo de dos niveles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(25), pp. 451-480.
- Dehejia, R. & Gatti, R. (2002). Child Labor: The Role of Income Variability and Access to Credit Across Countries. *World Bank Policy Research Working Paper*, 2.767 and *National Bureau of Economic Research Working Paper*, 9.018.
- Emerson, P. & Souza, A. (2003). Is There a Child Labor Trap? Intergenerational Persistence of Child Labor in Brazil. *Economic Development & Cultural Change*, 51(2), p. 375.
- French, J. (2010). Children's Labor Market Involvement, Household Work, and Welfare: A Brazilian Case Study. *Journal of Business Ethics*, 92(1), pp. 63-78.
- Greene, W. (2003). *Econometric Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Heady, C. (2000). The Effect of Child Labor on Learning Achievement. *World Development*, 31(2), pp. 385-398.
- Jensen, P. & Nielsen, H. (1997). Child Labour or School Attendance? Evidence from Zambia. *Journal of Population Economics*, 10, pp. 407-424.
- Kambhampati, U. & Rajan, R. (2005). Does Child Work Decrease with Parental Income? The Luxury Axiom Revisited in India. *European Journal of Development Research*, 17(4), pp. 649-680.
- Khanam, R. (2004). Impact of Child Labour on School Attendance and School Attainment: Evidence from Bangladesh, 3rd International Conference of the Japan Economic Policy Association (Jepa), Meiji University, Tokyo, Japan, Nov. 13-14.
- Khanam, R. (2007). Child Labour and School Attendance: Evidence from Bangladesh. *International Journal Social Economics*, 35(1), pp. 77-98.
- Lancaster, G. & Ray, R. (2005). Efectos del trabajo infantil en la escolaridad: estudio plurinacional. *Revista internacional del trabajo*, 124(2), pp. 209-232.
- López, L. (2001). Child Labor: Myths, Theories and Facts. *Journal of International Affairs*, 55(1), p. 59.
- Myers, W. (2001). The right rights? Child labour in a globalising world. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 575, pp. 38-55.
- Mincer, J. (1963). Market Prices, Opportunity Cost and Income Effects. In C. Christ, *Measurement in Economics*. Stanford: Stanford University Press.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2002). Un futuro sin trabajo infantil. Informe Global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo. Conferencia Internacional del Trabajo, 90ª reunión, Informe I(B). Oficina Internacional del Trabajo, OIT-Ipec, Ginebra, Suiza.
- Pedraza, A. & Ribero, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias clave. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 4(1), pp. 177-216.
- Psacharopoulos, G. (1997). Child labor versus educational attainment Some evidence from Latin America. *Journal of Population economics*, 10(4), pp. 377-386.
- Rausky, M. (2009). ¿Infancia sin trabajo o Infancia trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), pp. 681-706.
- Rosati, F. & Rossi, M. (2003). Children's Working Hours and School Enrollment: Evidence from Pakistan and Nicaragua. *The World Bank Economic Review*, 17, pp. 283-295.
- Rosenzweig, M. & Evenson, R. (1977). Fertility, Schooling and the Economic Contribution of Children in Rural India: An Econometric Analysis. *Econometría*, 45(5), pp. 1.065-1.079.
- Urueña, S., Tovar, L. & Castillo, M. (2009). Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. *Revista latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), pp. 707-733.

Referencia para citar este artículo: Bedoya, M. H. & Giraldo, M. L. (2011). Vivir la violencia materna. La voz de los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 607 - 617.

Vivir la violencia materna. La voz de los niños y las niñas*

MAURICIO HERNANDO BEDOYA**

Profesor Universidad de Antioquia, Colombia.

MARY LUCY GIRALDO***

Psicóloga egresada Universidad de Antioquia, Colombia.

Artículo recibido abril 24 de 2011; artículo aceptado junio 29 de 2011 (Eds.)

Resumen: El presente artículo informa acerca del significado que un grupo de hijos e hijas de madres que se nombran como maltratadoras le atribuyen a este vínculo afectivo. Método: fenomenológico-hermenéutico del enfoque comprensivo-cualitativo con muestra multinivel. Técnicas de Producción de Información para el estudio general: entrevistas en profundidad con madres, grupos focales con sus hijos e hijas y con padres y madres de tres instituciones educativas. Aquí se desarrollan los hallazgos de los grupos focales con los hijos e hijas. Conclusiones: la violencia materna genera un estilo comunicacional fundamento en el desencuentro vincular; los niños y niñas que creen poder “torcer el destino”, tienen unas estrategias de resistencia contra la violencia materna; el sentirse reconocido y captado en una trama vincular hace resilientes a los niños y niñas y, finalmente, se ratifica la importancia de un tercero que regule la violencia materna.

Palabras clave: violencia materna, estilo comunicativo, tercero regulador, vínculo madre-hijo y madre-hija, maternaje.

Viver a violência materna. As vozes dos meninos e das meninas

Resumo: O presente artigo informa a respeito do significado que um grupo de filhos e filhas de mães que se nomeiam como maltratadoras lhe atribuem a este vínculo afetivo. Método: fenomenológico-hermenéutico do enfoque compreensivo qualitativo com uma amostra multi-nível. Técnicas de Produção de Informação: entrevistas em profundidade com as mães, grupos focais com seus filhos e filhas e com pais e mães de três instituições educativas. Aqui desenvolvem-se os achados dos grupos focais com os filhos e filhas. Conclusões: a violência materna gera um estilo comunicacional baseado no desencanto vincular; os meninos e as meninas que acreditam poder “torcer o destino” têm estratégias de resistência contra a violência materna; sentir-se reconhecido e captado numa trama vincular faz resilientes aos meninos e meninas e, finalmente, a importância de um terceiro para regular a violência materna é confirmada.

Palavras-chave: violência materna, estilo comunicativo, terceiro regulador, vínculo mãe-filho e mãe-filha, maternagem.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica informa de la investigación cualitativa denominada “Vínculo y Violencia Parental hacia los niños y las niñas en la ciudad de Medellín, Colombia”, llevada a cabo desde el Grupo de Investigación de Psicología Social y Política del Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia. Se inició en marzo del año 2008 y se finalizó en febrero de 2010. Esta investigación fue aprobada por el Grupo de Investigación de Psicología Social y Política, acta 15 de febrero 2 de 2008.

** Licenciado en Educación, Psicólogo, Magister en Psicología. Docente Departamento de Psicología (Universidad de Antioquia). Correo electrónico: csmauriciobedoya@antares.udea.edu.co

*** Licenciada en Educación Infantil Especial, Psicóloga (Universidad de Antioquia). Correo electrónico: marylgiraldo@yahoo.com

Experiencing maternal violence. The voice of children

Abstract: *This article provides information regarding the meaning that a group of sons and daughters place in their affective bonding with their mothers, who consider themselves mistreating mothers. Method: a phenomenological-hermeneutic method following a qualitative-comprehensive approach with multilevel sampling. Data generation techniques for the general study: in-depth interviews with mothers, and focus groups with their children. We also used focus groups with parents from three different educational institutions. It was there where we developed the findings obtained from using the focal groups technique with the children. Conclusions: we conclude that (1) maternal violence creates a communication style based on a disagreement of bonds; (2) children who believe they can "bend destiny" have some strategies for withstanding maternal violence; (3) the feeling of recognition and belonging to a weave of bonds builds resilience in children; and (4) this study confirms the importance of a third party that regulates maternal violence.*

Keywords: children abuse, communication style, regulating third party, mother-son bond, mother-daughter bond, mothering.

-1. Introducción. -2. Método -3. La comunicación y desarrollo psicológico. -4. Restablecimiento del vínculo: presencia de un tercero regulador. -5. Resultados. -6. Discusión y Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El presente artículo informa sobre la investigación "Vínculo y Violencia Parental hacia los niños y las niñas en la ciudad de Medellín, Colombia", la cual pretendió indagar en la experiencia de madres que se nombran como maltratadoras y sus hijos e hijas la forma como es vivido y significado su vínculo afectivo. Se escuchó la experiencia de estas madres y, mediante la técnica de grupo focales, a sus hijos e hijas. Así, el equipo de investigación decidió presentar dos informes separados. El primero, los relatos de las madres, fue publicado el año pasado (Bedoya & Giraldo, 2010). El segundo, que se presenta a continuación, surge de la manera como los hijos y las hijas de aquellas madres significan dicha experiencia. La voz de los niños y niñas se convierte en un referente obligado, para aportar a la propia subjetivación de niños y niñas, quienes son los padecen la violencia materna.

La manera como las niñas y los jóvenes participantes en el estudio narran la vivencia de la violencia materna, su forma de comprender esta situación y el sentir que pueden "torcer el destino" para poder romper el ciclo de violencia que los conduciría a ser padres violentos, se convierte en foco de aprendizaje para quienes, como los científicos sociales, tenemos ideas preconcebidas sobre el fenómenos de la violencia y, especialmente, aquella que es dirigida hacia los niños y niñas.

Agradecemos a estas niñas, a estos jóvenes y a sus madres por atreverse a hablar de sí, sobre todo desde la óptica de una problemática que, además de dolorosa para toda la familia, resulta estigmatizante socialmente. Esperamos contribuir con la palabra de estas niñas y jóvenes a "torcer el destino", el de ellos y ellas, el de otros niños y niñas, el de otras familias y el nuestro como científicos de lo social, que a veces creemos conocer la realidad más de lo que sus actores la conocen.

2. Método

El paradigma metodológico de esta investigación fue constructivista, el cual concibe el mundo social como construido intersubjetiva y lingüística (Guba & Lincoln, 2002). Con un enfoque cualitativo (Sandoval, 2002), se puso en juego el carácter reflexivo de los investigadores sobre los fenómenos sociales y develando su lugar como constructor del mundo social. El método empleado fue el fenomenológico-hermenéutico, el cual defiende la concepción ontológica de que la experiencia vivida es un proceso interpretativo que se da en el contexto mismo de los fenómenos (Morse, 2003). El estudio se centró en el relato que pudieron realizar tanto madres como niños y niñas acerca de la vivencia del maltrato que aquella ha dirigido hacia éstos.

La muestra seleccionada fue multinivel: (1) en primera instancia hicimos tres grupos focales con

padres y madres de tres instituciones educativas; (2) de allí seleccionamos cinco madres que se nombraron como maltratadoras ante el grupo de investigadores y (3) los hijos/as de estas madres. La información fue construida mediante las siguientes técnicas: tres grupos focales con madres y padres, dos entrevistas en profundidad a cinco madres (una madre tipo 1 y cuatro madres tipo 3), y cuatro grupos focales con los hijos e hijas de estas madres que accedieron a participar del estudio (dos con niñas menores de 11 años y dos con jóvenes de ambos sexos mayores de 12 años, 5 y 7 participantes, respectivamente). El criterio de conformación de cada grupo focal fue, básicamente, la edad de los participantes. Cada sesión se grabó, transcribió, posteriormente, para ser analizado apoyados por la herramienta informática Atlas ti, versión 5.2.

El estudio se cionó estrictamente a las exigencias éticas de la investigación social con seres humanos. Los participantes firmaron un consentimiento informado (adultos) y un asentimiento informado con firma del representante legal (menores de edad). Como estrategia de validación, los investigadores socializaron los resultados definitivos con las personas que hicieron parte de la muestra. En este artículo nos focalizamos en la manera como los jóvenes y las niñas participantes de los grupos focales relatan su vivencia del maltrato a que han sido sometidos por parte de sus madres.

3. La comunicación y desarrollo psicológico

En la comunicación se intercambia información, se dan juegos simbólicos, se exponen criterios de creación y se formalizan y prefiguran nuevas formas de pensamiento; ella está en el orden de la interacción y el contacto entre las personas (Musitu, 1993, Montagu, 1983, González, 1979). De acuerdo con Watzlawick, Bavelas y Jackson (1991) todos los intercambios comunicacionales pueden ser simétricos o complementarios, según que estén basados en la igualdad o en la diferencia. La madre establece una relación complementaria con el hijo, lo cual nutre la interacción; entre ambos se establece una conversación (Spitz, 1974, Dance, 1973). Pueden existir formas de comunicación perturbadoras de la relación en las que prima el desencuentro originario madre-hijo/hija. En estos casos se ve afectado negativamente el desarrollo psicológico del niño y la niña.

El afecto, la confianza y el diálogo madre-hijo/hija es la base para la comunicación humana (Levinton, 2004, Spitz, 1974, Winnicott, 1999). Entre el infante y la madre se desarrollan complejos patrones de interacción que capacitan al infante para transformar paso a paso estímulos sin significado en señales significativas, esto crea para el infante un mundo singular muy propio con un clima emocional específico. Wolfe y Pierre (1989) sugieren que la ausencia relativa de interacciones positivas aleja entre sí a los miembros de familias abusivas y negligentes. El vínculo afectivo y la relación madre-bebé, que comienzan antes del nacimiento del niño y la niña, influyen decisivamente en el desarrollo psicológico del último (Videla, 1990, Spitz, 1974, Posada & Ramírez, 2008). La comunicación madre-hijo/hija, base de la comunicación humana, se ve influida por la personalidad de la madre, las condiciones externas y el temperamento del infante (Pons, 2007). La madre es la organizadora del cuidado y la comunicación del infante (Horner, 1991, 1985, 1982, Winnicott, 1999, 1993, Mitchell, 1993, Mahler, Pine & Bergman, 1975, Spitz, 1974). Ella es la que va organizando un sistema de comunicaciones que favorezca el desarrollo psicológico del niño y la niña. Los intercambios madre-hijo/hija desde que éste nace son decisivos en este sentido.

4. Restablecimiento del vínculo: presencia de un tercero regulador

En la violencia emocional hacia los niños y niñas hay un desconocimiento de sus necesidades psicológicas y sus estados afectivos (Bedoya & Giraldo, 2010, Amar & Berdugo, 2006, Torio & Peña, 2006, Gómez, 2004). Ello afecta su representación de sí mismo y del mundo y le dificulta reconocer la naturaleza de la agresión y defenderse de ella (Wolfe & Pierre, 1989). Así, los niños y niñas tienden ver como “natural” en el vínculo el maltrato. No todos los niños violentados desarrollan los mismos problemas (Bedoya & Giraldo, 2010, Cerezo, 1995).

Para las madres el no disponer de fuentes de apoyo social es un factor de riesgo para conductas de maltrato (Arruabarrena & De Paul, 1996). Las madres que maltratan no entienden cómo afectan

el vínculo con sus hijos (Powell, Cheng & Egeland, 1995). Horner (1982) señala que cuando la madre ha sido humillada dentro del vínculo objetual primario, se produce un empobrecimiento psicológico que hace que no se neutralice la ira, y entonces, sea proyectada sobre el vínculo con el otro [madre, padre, hijo, pareja]. Cuando esta situación se mantiene a lo largo del desarrollo, se generan esquemas interaccionales - vinculares patológicos que tienden a replicarse en las situaciones de interacción con otros (Mitchell, 1993). El vínculo materno-filial se torna en un escenario en el que acontece esto.

La presencia de un tercero-regulador del maltrato materno (abuelos, primos, profesores, instituciones entre otros) hace que los niños y las niñas construyan una imagen positiva de sí mismos y disminuye el impacto psíquico desorganizador que viene con la hostilidad (Bedoya & Giraldo, 2010, Amar & Berdugo, 2006, Mora & Rojas, 2005). Algunos padres no cuentan con el apoyo de la familia extensa o de redes sociales en momentos de crisis y piensan que el maltrato es algo normal y cotidiano (García & Noguerol, 2007). La búsqueda de redes de apoyo por parte de las madres es un indicador de resiliencia a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves (Muñoz & De Pedro, 2005). La actitud resiliente de los niños está influida por el tipo de vínculo afectivo con sus cuidadores (Quintero, 2005). Dicha interacción le permitirá al niño recurrir a sus recursos internos y disponer de otros que le reconozcan y le reafirmen en la relación afectiva su ser de niño y la niña.

5. Resultados

5.1. Ser reconocidos: base de la comunicación

Hablar de buena manera se relaciona con aconsejar. La violencia imposibilita hablar y aconsejar. Las niñas establecen una clara definición de la función de sostén que tiene la madre: con sus palabras acoge su vida y aconseja. La comunicación “caída” alude al castigo sin escucha; el hijo siente miedo de hablar, debido a la reacción que la madre pueda tener; el enojo de ella no le permite escuchar en ese momento. El “¿Qué pasó?”, “¿Por qué

no estudió?” es lo que para los niños y niñas se convierte en el elemento faltante en la experiencia de comunicación:

Mala [comunicación]; cogía al niño lo castigaba y sin escucharlo: ¿qué fue lo que pasó?, ¿qué le está pasando?, ¿en qué se la pasa pensando?, ¿por qué no estudió? Muy mala comunicación, porque primero debe escuchar los problemas del niño a ver qué le pasa y si se puede mejorar (Sebastián, 14 años)

No ser escuchados devela la imposibilidad de las madres violentas para entrar en el mundo subjetivo del hijo y la hija en el momento en que el impulso agresivo aparece. Se daña la comunicación cuando el impulso agresivo centraliza el vínculo. Esta experiencia comunicativa provoca temor en el hijo y rompe el acceso de la madre a él. Según los jóvenes, ellos van adquiriendo la capacidad de leer las emociones maternas. Sin embargo, la madre violenta pareciera no lograr realizar esa lectura en sí misma y en sus propios hijos. Aquí se establece un *desencuentro vincular*. Éste se caracteriza porque la subjetividad del niño y la niña son dejadas de lado, tanto por la madre, como por éstos mismos. Al ser borrada la subjetividad de los niños y niñas, se establece una suerte de anonimato, de no reconocimiento: ante las situaciones de conflicto cotidianas, la madre violenta desconoce a los hijos e hijas en su ser, pues sus actos están movilizados por su propio estado emocional.

Los niños y niñas se defienden del acto violento y en esa operación pueden desconocer la subjetividad de la madre. Pareciera que la aceptación posibilita el buen trato y el rechazo puede conducir a la violencia hacia el otro. El acto violento materno lesiona el vínculo; genera un vínculo doloroso al que se pueden acostumbrar los niños y niñas pequeños. Una consecuencia es que se pierde el sentido del castigo, puesto que es expresión de irritabilidad materna. Así, se establece una ambivalencia que no le permite a los menores responsabilizarse de sus errores y fallas, sino que su posición es defenderse de la agresión.

Una familia donde cada miembro es reconocido e incluido como sujeto logra localizar constructivamente el conflicto. El desconocimiento del otro hace que las acciones familiares sean movilizadas por los cambiantes estados emocionales de los miembros. En el caso

de la madre violenta, sus estados emocionales delinean las prácticas familiares frente al conflicto. Cuando se reconoce a cada uno en su subjetividad, se puede focalizar en el conflicto en sí, viéndose la familia con mayores y mejores recursos para afrontarlo. Las familias que más recursos tienen expresan (1) un reconocimiento de cada miembro en su subjetividad y (2) una focalización en el conflicto más que en los estados emocionales de sus miembros.

Niños y niñas se sienten escuchados, sin miedo a hablar; sienten a sus padres interesados en lo que sienten y les ocurre. La buena comunicación estaría relacionada con confianza, buen trato y consejo. Las niñas señalan la importancia de preocuparse por los hijos y por los motivos de sus actuaciones; destacan el valor de que los padres conversen antes de reaccionar regañando o castigando; valoran que le pregunten qué le está pasando al hijo o la hija, como alternativa frente al castigo verbal y/o físico.

Las niñas y jóvenes interpretan el acto violento acudiendo a una categoría de la que ya habíamos dado cuenta, a saber, la *cadena vincular generacional* (Bedoya & Giraldo, 2010). Una madre que no recurre al maltrato físico o psicológico procede de una familia que la escuchaba y aceptaba, con buenas relaciones familiares y comunicación adecuada. Éstos destacan cómo la relación en la familia de origen materna influye en su respuesta actual ante situaciones de estrés.

Provenía [madre no violenta] de una familia juiciosa en el estudio y buena relación con los padres. Si tenía un problema, la escuchaban y luego a ver cómo solucionarlo; había buena comunicación auditiva (David, 14 años)

En medio de la tensión los jóvenes se preguntan qué hacer para evitar más problemas y castigos. Buscan la forma de protegerse, identificando el momento para hablarle a la madre y hallar soluciones. En este grupo de niñas y jóvenes se pudo apreciar la capacidad de recapacitar y reconocer su responsabilidad en lo que pasa, en un intento por mejorar el ambiente estresante de la casa. Sienten la necesidad de hacer algo. En algunos casos, los jóvenes reflexionan sobre cómo reparar sus actos y en efecto, en sus testimonios aparece el sentimiento de culpa, por lo cual intentan mejorar la situación.

Después me ponía a recapacitar, a ver qué hacer,

como buscando una solución y lo que le daba rabia tratar de mejorarlo; así no se sentía como tan estresante; tratar de no provocar más problemas. Qué es lo que la irrita y mejorarlo para poder vivir en sociedad mejor. (Juan, 16 años)

Como puede apreciarse en este testimonio, fruto del desencuentro vincular se da un fenómeno: algunos hijo e hijas buscan no irritar a la madre. Pareciera que en sus hombros es puesta la responsabilidad que reconocer el conflicto e implementar estrategias para contenerlo. Sobre los niños y niñas es puesta la carga por el bienestar familiar. Ellos van desarrollando una habilidad para contener los embates de la violencia materna; en ocasiones no lo logran. El estudio permitió la emergencia de esta *tipología de madre violenta*.

Madre tipo 1: son aquellas que violentan eventualmente a sus hijos e hijas, sienten culpa por ello y no lo vuelven a hacer. La hostilidad no se torna en un rasgo propio del vínculo. El daño causado a sus hijos e hijas busca ser reparado rápidamente.

Madre tipo 2: las que violentan a sus hijos e hijas y no sienten culpa por ello o si la sienten, ésta no logra movilizar estrategias de disminución del acto violento. La hostilidad se torna en un rasgo propio del vínculo.

Madre tipo 3: son las madres que los violentan constantemente y sienten culpa por ello. Aunque la hostilidad se torna en un rasgo propio del vínculo, estas madres sufren por ello y buscan aumentar su repertorio de recursos para combatir esta violencia. Estas mujeres buscan reparar el daño causado a sus hijos e hijas.

Los participantes de los grupos focales se sienten responsables en la disminución de los actos violentos maternos, aunque algunos caen en un círculo de violencia del cual parecen no poder escapar. Ahora, atendiendo al hecho de que estos grupos focales se realizaron con hijos de madres tipo 1 y tipo 3, aquí la culpa juega un papel muy importante en la consolidación del vínculo materno-filial.

Cuando las madres sienten culpa, los hijos se preocupan de la generación de estrategias para la disminución del daño causado por la madre. El buen trato para los jóvenes y las niñas se asocia a solucionar los problemas, sentirse aceptados, poder hablar con sus padres.

5.2. Estrategias de resistencia: cambiar la trayectoria del acto violento

Según estos menores, la madre violenta se queda sin el apoyo de su familia extensa ni de redes de apoyo.

Yo creo que sin familia [madre violenta], porque una familia no le va a aguantar una situación así. Por ejemplo, ella regañando a toda hora al hijo. No creo que viva con la familia; no creo que les guste tanto los regaños que ella le da al hijo, pero es por una buena causa, porque es por el estudio. (David, 14 años)

Ahora, con la intervención de un tercero que regule a la madre y al vínculo madre-hijos/hijas, éstos tienen más opciones para afrontar la violencia de ella. El lugar que ocupa el niño y la niña en la relación lo lleva a tolerar y “aguantar” la actuación de la madre aunque considere que no es la manera de ser bien tratado.

Vivía mal, los papás la castigaban igual [madre violenta]. Entonces ella resultó con esa forma de castigar los hijos; lo intenta con sus hijos; seguro también guardaba rencor en ella misma y se desquitaba con los hijos. Me parece muy mal porque la idea es como cambiar la trayectoria, dejar el maltrato atrás, intentar otras posibilidades, tratar de cambiar eso. (Juan, 16 años)

Esto resulta lógico, porque todos los menores participantes de los grupos focales tienen una teoría explicativa de la violencia materna centrada en que ellas, a su vez, fueron objeto de violencia en su familia de origen. Y, al mismo tiempo, reconocen la necesidad de alternativas para afrontar los conflictos familiares, puesto que “la idea es como cambiar la trayectoria”.

Ella [madre violenta] todavía vivirá con ese problema psicológico, tiene en la mente lo del pasado y ya ahí queda marcada. Se siente como impotente no sabe qué hacer (Sebastián, 14 años)

En los grupos focales se menciona la transmisión generacional del maltrato; las niñas y jóvenes piensan que es posible que los hijos de la madre que violenta también terminen haciendo lo mismo. Es decir, que según ellos existe la probabilidad de que el ciclo de violencia se extienda hacia los hijos y las hijas. Cuando una madre escucha al hijo ellos se imaginan que esta mujer en su infancia tuvo una vida tranquila, sin maltrato, en la cual la castigaban con lo que más le gustaba.

Tuvo una vida muy tranquila [madre que escucha] y quiere tener la vida tranquila con sus hijos. A ella la criaron así tranquila; que si ella no respondía por el estudio no la maltrataban y la castigaban con lo que más le gusta (David, 14 años)

Los relatos de niñas y jóvenes deja ver, inicialmente, un razonamiento lineal: todo niño o niña violentados serán unos padres violentos. Pero el diálogo más profundo con ellos dejó ver otra cosa. Algunos reconocen que las personas pueden cambiar la trayectoria. También mencionan que hay un componente subjetivo que hace que se vaya construyendo un tipo de relación con la madre y el padre. Los participantes de los grupos focales consideran que la trayectoria se nutre no solamente con la vida la madre, sino con la de cada miembro de la familia.

No faltan los hijos que salen distintos. Unos salen más agresivos que los otros; otros salen más juiciosos. Con los más juiciosos tiene más preferencia porque sabe que le funcionan a lo bien y todo eso, y los hijos [que salen distintos] a toda hora vivirán maluco, siempre amenazados porque sacan una mala nota y saben que los van a castigar físicamente y siempre van a quedar con ese trauma y no van a poder salir adelante (Juan, 16 años)

Algunos tienden a asociar los regaños y las agresiones maternas con preocupación por ellos. Sin embargo, los participantes tienen un saber que les permite diferenciar entre el ser bien tratados o violentados. Consideran que quizás la madre se siente desesperada debido a la falta de experiencia o a que el hijo no responde a sus expectativas.

Si ella [la madre violenta] trabaja y el hijo no cumple en el colegio, genera desconfianza, tristeza, porque la mamá esforzándose por el hijo; le genera tristeza o rabia (Sebastián, 14 años)

El presente estudio ha podido identificar una experiencia que hemos denominado *estrategias de resistencia* frente a la violencia materna: las prácticas de los niños y las niñas para enfrentar la violencia materna. Ellas tienen como objetivo mantener la subjetividad en el mejor estado posible, protegida y combativa, y reducir el impacto negativo del acto violento. Estas estrategias las descubrimos cuando nos percatamos que, aunque el razonamiento explicativo de la violencia materna es lineal, los niños, niñas y jóvenes se localizan fuera de la línea, viéndose a sí mismos como quienes están exentos

de convertirse en padres violentos. Pudimos apreciar que estas estrategias son de dos tipos:

(1) *Acciones externalizadas*: no callarse frente a la madre, rebelarse ante la violencia, buscar redes de apoyo, alejarse en los momentos de estrés materno, obedecer y (2) *Acciones internalizadas*: razonamientos que realizan los niños y niñas para no culparse por el acto violento materno: saber que hay que hablar, reconocer que la madre tiene problemas, que ella es la responsable de la violencia, que ellos se pueden defender. Una característica adicional de estas estrategias es que buscan mantener el vínculo del niño y la niña con su madre.

Dado que los jóvenes, niñas y niños participantes son hijos de madres tipo 1 y 3, suponemos que hay unas condiciones en el vínculo que promueven estas estrategias, a diferencia de la madre tipo 2, quien, con su acto violento, atenta continuamente contra el vínculo. Aquéllos parecieran tener la convicción de que la madre se interesa por mantener en buen estado el vínculo, así tengan fallas.

Cuando mi mamá nos trataba así muy mal verbalmente, mi mamá me pedía perdón por todo lo que había dicho: que lo había dicho en un momento de rabia; a veces nos decía: "ojalá se largaran de la casa...es que no sirven es pa nada". Nosotros nos quedábamos callados. Eso duele. Al rato ya mi mamá se tranquilizaba, se disculpaba, se retractaba de las palabras que había dicho. (Juan, 16 años)

Un coadyuvante de la violencia materna es que la madre permanezca en casa. Eso hace que tenga mucha responsabilidad y tiempo para estar al cuidado de los hijos; sus niveles de estrés aumentan y tiende a castigar mucho más. La madre que trabaja presta una atención diferente a los hijos, tiene preocupaciones adicionales y parece que los castiga menos. Es como si en los jóvenes y las niñas hubiera la concepción de que es mejor estar distante de una madre violenta.

La mamá que más se mantiene en la casa es la que más castiga a los hijos por estar metida ahí en el rollo de ellos, mientras que el papá trabajando. La mamá se queda con los hijos y estar bien cansada y llegar los hijos con una mala nota y ya se desespera, le da rabia y empieza a castigarlos severamente. La mamá que trabaje se mantiene ocupada y casi no les prestaría atención a los hijos (Juan, 16 años)

Las niñas y jóvenes parecieran tener la convicción de que resistirse permite cambiar la

trayectoria. Así, las *estrategias de resistencia* se pueden convertir en un punto de recursión importante en lo que al quiebre del acto violento y al mantenimiento de una identidad sana se refiere.

5.3. Con un papá la familia esta completa

Los jóvenes y niñas asocian una madre violenta con un padre ausente. Aún en los casos en los cuales el padre está presente, éste es representado como ausente, pasivo o con un lugar disuelto respecto del resto de la familia. Esta situación acentúa la focalización en el vínculo madre-hijo/hija, el cual se convierte en el casi único canal de expresión de la violencia proveniente de la madre. La presencia de un padre, según los testimonios escuchados, regula en dos sentidos: (1) establece una triangulación en la trama familia. Si la ausencia de un tercero-padre conduce a una organización familiar diádica, a un vínculo exclusivo madre-hijos/hijas en el cual son depositadas las violencias emergentes, la presencia de éste genera un triángulo en con tres vértices (madre, padre, hijos/hijas). Así, habrán más canales de expresión de los estados emocionales maternos; (2) el tercero-padre presente modula el vértice materno, mediante la interrogación, el bloqueo del acto violento dirigido hacia los niños y niñas, la proposición de prácticas dialógicas familiares, entre otras.

Él defiende a los hijos de la mamá de ellos para que no les pegue más y los regaña pa que no le hagan dar rabia (Sara, 7 años)

Con un papá la situación sería como más calmada, porque está la familia completa; entonces lo dialogarían mejor (David, 14 años)

Los jóvenes diferencian los roles del padre y de la madre: ella se ocupa de la casa, los hijos y la parte moral y él del sustento familiar. Más allá de los roles que estos menores le asignan a sus padres, se puede apreciar que cuando padre y madre se reparten las cargas que implican la vivencia familiar, el estrés materno se modula. Hablar de la familia completa implica para ellos la presencia del padre; ambos padres dialogan y aconsejan, lo cual es mucho mejor que si fuera uno solo.

Claro, se siente sola y por eso toma esas reacciones. El padre apoya mucho la familia. El padre trabajar y sustentar la familia; la madre ya queda como con esa parte moral y el estudio de los hijos y así se dividen como las cargas de ellos dos. El papá trabajando, trae el alimento y la mamá se encarga de la casa y los hijos (Sebastián, 14 años).

Los jóvenes y niñas que reconocieron que la madre mejoró su trato hacia ellos, creen que la presencia del padre completa la familia. Los y las participantes de los grupos focales contaron qué ha significado para ellos y ellas vivir con una madre que los violenta, pero lo hicieron desde la experiencia de remisión de la conducta violenta. Queda por averiguar qué sucede con los hijos e hijas de madres tipo 2; cómo es vivida la ausencia del padre.

5.4. Se puede tener una mejor vida

La familia extensa se puede convertir en una fuente de apoyo para los niños y niñas violentados. Ellos y ellas desarrollan una experticia para identificar los recursos familiares que pueden utilizar para afrontar los actos agresivos maternos. Esta es una vía, sobre todo cuando no se cuenta con un padre regulador dentro de la familia nuclear. Acuden a otros familiares para hablar y desahogarse; los localizan en el lugar de quien los escucha, como quien promueve la palabra en ellos.

La familia es un apoyo para uno en ese momento; la familia sirve para uno desahogarse; uno habla con un tío o la abuela (Sebastián, 14 años)

Las alternativas para vivir mejor son de tres órdenes: (1) acoger las exigencias maternas que les resultan benéficas (sacar buenas notas, alimentarse bien, cuidarse y no consumir drogas, obedecer, etc.); (2) ignorar tanto sufrimiento, ver el lado positivo de la vida, a pesar de las situaciones de estrés generadas por la violencia doméstica. Consideran que a partir de la experiencia cada niño y la niña y joven puede salir adelante y la vivencia de violencia en la familia no necesariamente es la causa para rendirse frente a las situaciones o problemas; (3) el cuidado de sí mismo (protegerse, esforzarse en el estudio y controlar la situación). Esto implica un continuo razonamiento de lo que les resulta conveniente para su vida. Y (4) buscar ayuda. Dentro de esta estrategia para vivir mejor se inscribe el valor que le dan a la familia extensa.

Ignorar tanto sufrimiento, verle el lado positivo a la vida, ver que existen cosas mejores que eso; que no siempre va a ser maltrato, que más adelante va a hacer mejores cosas; eso es lo que yo hago siempre; más bien me pongo a pensar en eso, que pueden tener una mejor vida, no en el momento, pero sí más adelante (Juan, 16 años)

Los jóvenes y las niñas nos permitieron reconocer algo muy valioso: sus capacidades resilientes frente a la situación de violencia de que han sido objeto se asocia con la certeza de que la situación cambiará y que ello no sólo depende de la madre, del cambio de su actitud, sino de ellos, de tornarse resistentes. Que la vida sea mejor depende también de ellos. Los hijos e hijas de madres tipo 1 y tipo 3 parecieran poseer recursos emocionales que les facilitan asumir una actitud resiliente; estos recursos de los aspectos sanos del vínculo materno-filial. Cuando al hecho de que los niños y niñas sean violentados en casa se le suma que no cuentan con soportes externos provenientes de la familia de origen o extensa, las condiciones de vida de los niños y las niñas se deterioran.

Antes me mantenía mucho en la calle, me daba pereza llegar a la casa por los problemas. Eso influencia que uno se amañe más en la calle que en la casa para evadir los problemas de la casa (Juan, 16 años)

Una de las consecuencias relacionales más notorias de la violencia hacia los hijos e hijas tiene que ver con el surgimiento de un estilo comunicacional específico. Tal estilo tiene su basamento en la ambivalencia de la madre, sus angustias, y en el temor por parte de los hijos e hijas; se estructura desde el no diálogo, el desconocimiento del otro y su padecer, la poca confianza y el desencuentro.

Los hijos también se cansan de ella, porque ella regaña; entonces ya no le cuentan lo que sucedió en el examen, porque ya sabe la reacción que va a tener; ahí se separa la familia. Mejor que mire en el cuaderno, para uno ya saber la reacción de ella (Sebastián, 14 años)

6. Discusión y conclusiones

Los hallazgos realizados en la investigación de la que este artículo forma parte posibilitaron la elaboración de una serie de hipótesis que pueden contribuir en la comprensión y profundización del fenómeno de la violencia familiar contra los niños y las niñas y la significación que ellos le otorgan.

Primera hipótesis: existe un estilo comunicacional generado en la violencia materna cuya base es el desencuentro vincular. Este estilo se caracteriza por estar su naturaleza altamente egocentrada. Es decir, los actos de la madre son movidos por sus estados emocionales,

sus aspiraciones poco realistas frente a sí misma y a sus hijos e hijas y sus frustraciones psíquicas, aunque su discurso adopta como justificación el bienestar de sus hijos e hijas. Por su parte, los actos de hijos e hijas también son movidos por el miedo, la desesperanza, la tristeza, la desconfianza. La palabra que permite conversar ha sido desterrada o pervertida (se la usa para insultar, mentir, agredir).

La comunicación diádica (madre-niño y la niña) es conducida por la madre (Levinton, 2004, Spitz, 1974, Winnicott, 1999). De hecho, el vínculo madre-bebé se convierte en el escenario en el que el ser humano aprende a comunicarse. Cuando ese vínculo es sometido a niveles prolongados de estrés y frustración, ello tiene un impacto en el desarrollo psicológico y social del infante. El sistema de códigos comunicacionales generados tiende a ser altamente emocional. Para este fenómeno se ha acotado el concepto de emociones expresadas altas. Éstas se definen como las actitudes o predisposiciones individuales que pueden ayudar o interferir en los procesos relacionales de la familia. Se caracterizan por el sobreenvolvimiento emocional, la crítica, la baja tolerancia y la actitud abiertamente hostil.

El desencuentro aquí nombrado se refiere a que no se usa el lenguaje para construir acuerdos, dar razones, dialogar y fortalecer el vínculo, sino para lo contrario. El buen trato se asocia, como también lo hace Barraza (2003) en su estudio “El buen trato visto por los niños”, al uso constructivo de la palabra y la comunicación en general. Wolfe y Pierre (1989) sostienen que la violencia verbal, más que otras formas de violencia, afecta la concepción que el niño tiene de sí mismo [culpa, depresión, temor] y del mundo. Nosotros, además, sostenemos que aquella afecta la identidad subjetiva del niño y la niña. Nombrarse en el encuentro permite que la persona exista en un lugar frente a sí mismo y frente a los otros. Esta es la base de la identidad subjetiva, del autorreconocimiento y del reconocimiento del otro. Así, en el plano del vínculo y de la comunicación el sujeto construye su identidad.

Segunda hipótesis: en medio de la experiencia de la violencia materna “una vida diferente” emerge sobre la base de la palabra. Hablar de la agresión recibida es una forma de resistirse. Para las madres violentas, sobre todo las tipo 2, se exacerban sus angustias cuando se

nombra la agresión. Puesto que cuando el agredido nombra esa agresión y se nombra como agredido, reivindica un lugar, está siendo sujeto, se está resistiendo al agresor. Y así no cese la violencia, es posible devenir otro.

Tercera hipótesis: hacerse resiliente. La familia actúa como modelo relacional proporcionando o privando a sus miembros de habilidades y recursos internos que les permitan establecer vínculos consigo mismos y con el mundo (Quintero, 2005, Barraza, 2003). Según Mitchell (1993) cuando el niño o la niña crece en un ambiente vincular violento lo hace creyendo que lo natural en una relación es la agresión. Eso resulta ser el modo vincular privilegiado por el sujeto en la estructuración de su psiquismo. Esto contradice a Wolfe & Pierre (1989), quienes hablan que esta situación produciría un alejamiento del niño respecto de su agresor. Aquí estamos de acuerdo con Mitchell. Claro que para este autor el sujeto no está determinado por esas primeras relaciones agresivas, aunque las formas de vínculo construidas allí acompañarán en su vida diaria. Sin negar el lugar y valor que en nuestra cultura tiene la madre en el desarrollo psicológico (Horner, 1991, 1985, 1982, Blanck & Blanck, 1986, Winnicott, 1999, 1993, Mitchell, 1993, Kernberg, 1986, 1977, Bowlby, 1982, Mahler, Pine & Bergman, 1975, Spitz, 1974), hemos sostenido que no todo niño o niña violentados serán padres violentos (Bedoya & Giraldo, 2010). *Torcer el destino* depende de sus propias formas de resistencia y de la aparición de un tercero que se introduzca para regular las prácticas maternas violentas. Si bien la apreciación de los jóvenes y las niñas coincide con autores como Torio y Peña (2006), quienes hablan de una herencia en los padres violentos conformada por su historia de maltrato, los participantes de los grupos focales no se ven a sí mismos como futuros agresores de sus hijos. Esto quiere decir que ellos reconocen que es posible *torcer el destino*. Esto los localiza en una posición subjetivadora, en tanto que reconocen que ellos mismos pueden influir en el cambio de la trayectoria.

Postulamos que existen condiciones paralelas (significadas como positivas por los jóvenes y las niñas) a las vividas como agresivas por parte de los niños y niñas, que se convierten en un contrapeso en el desarrollo psicológico. Ellas hacen que el discurso y prácticas dominantes no sean las de la

violencia. Las experiencias vividas con el resto de la familia nuclear y extensa, las acciones de resistencia, el no permitir que el acto violento los doblegue, las regulaciones a la madre provenientes de otros significativos, entre otros son coadyuvantes de un tejido relacional e identitario donde no predomine las representaciones empobrecedoras del sí mismo del niño y la niña. La resiliencia, en este sentido, se aúna a las estrategias de resistencia.

Cuarta hipótesis: un tercero no sólo regula.

La capacidad de sobreponerse a la vivencia de una historia de violencias se asocia con la experiencia subjetiva de ser reconocido, ser captado e incluido en una trama vincular (Builes & Bedoya, 2008, Bedoya & Giraldo, 2010). Puede que el vínculo con la madre se vea atravesado por la agresión, pero, si bien este es un vínculo privilegiado en la constitución psíquica, no es el único, y a veces ni el más importante. Yáñez (2006), por ejemplo, destaca el papel del padre en la dinámica familiar y su influencia en el bienestar psíquico de los hijos, hijas.

Hasta ahora veníamos sosteniendo que un tercero regula la violencia materna. Además de ello, el tercero (padre, hermanos, familia extensa, profesores, amigos) se convierte en posibilidad de que el niño y la niña se sientan reconocidos, lo que contribuye a: (1) nutrir su mundo vincular; (2) construir representaciones positivas de sí mismo y los otros; (3) autorreconocerse y, (4) finalmente, configurar una identidad más sólida.

Lo que contribuye al empobrecimiento psicológico del niño y la niña no es sólo el ser sometidos a constantes violencias, sino, y sobre todo, el no contar con terceros que alimenten una posición resiliente en el mundo. Esto concuerda con Barudy (2005) y Vanistendael & Lecomte (2002) quienes asocian la capacidad resiliente con los contextos intersubjetivos en los que se da el desarrollo.

Lista de referencias

- Amar, J. & Berdugo, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe*, 18, pp. 1-22.
- Arruabarrena, M. & De Paúl, J. (1996). *Maltrato a los niños en la familia*. Madrid: Pirámide.
- Barraza, P. (2003). *El buen trato, visto por los niños*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bedoya, M. & Giraldo, M. (2010). Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8 (2), pp. 947-960.
- Blanck, R. & Blanck, G. (1986). *Beyond Ego Psychology. Developmental Object Relations Theory*. New York: Columbia University Press.
- Bowlby, J. (1982). *Cuidados Maternos y Salud Mental*. Buenos Aires: Humanista.
- Builes, M. & Bedoya, M. (2008). La familia contemporánea: relatos de resiliencia y salud mental *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37(3), pp. 344-354.
- Cerezo, M. A. (1995). El impacto psicológico del maltrato: primera infancia y edad escolar. *Infancia y aprendizaje (Madrid)*, 71, pp. 135 -153.
- Dance, F. E. (1973). *Teoría de la Comunicación Humana: ensayos originales*. Buenos Aires: Troquel.
- García, N. & Noguerol, V. (2007). *Psicología Jurídica*. Madrid: EOS
- Gómez, G. M. (2004). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa para la prevención secundaria del maltrato, dirigido a padres de familia, desde una perspectiva participativa. *Acta colombiana de psicología*, 12, pp. 87-101.
- González, A. (1979). Análisis de la relación de pareja. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. Haro (Comp.), *Por los rincones*, (pp. 113-142). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Horner, A. (1982). *Object relations and the development ego in therapy*. New York: Jason Aronson.
- Horner, A. (1985). *Treating the Neurotic Patient in Brief Psychotherapy*. London: Jason Aronson.
- Horner, A. (1991). *Psychoanalytic Object Relations Therapy*. New Jersey: Jason Aronson.
- Kernberg, O. (1977). *La teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico*. New York: Jason Aronson.
- Kernberg, O. (1986). *Trastornos graves de la personalidad*. New Haven: Yale University Press.
- Levinton, N. (2004). El giro hacia una orientación relacional en psicoanálisis. *Revista de*

- Psicoanálisis*, 16. Recuperado el 27 de febrero 2010, de:
<http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000283&a=>
- Mahler, M., Pine, F. & Bergman, A. (1975). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Marymar
- Mitchell, S. (1993). *Conceptos relacionales en psicoanálisis: Una integración*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Montagu, A. (1983). *El Contacto Humano*. Barcelona: Paidós
- Mora, A. & Rojas, A. (2005). Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo en niños con bajo peso al nacer. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(3), pp. 1-26.
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Muñoz, G. V. & De Pedro, S. F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 1(16), pp. 107-124.
- Musitu, G. (1993). *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Lumen
- Pons, S. G. (2007). *Prevención del maltrato infantil: Prácticas parentales e interacción familiar*. Ponencia presentada en la jornada técnica: Violencia y Familia: Prevención, detección e intervención socioeducativa. Agintzari S. Coop de Iniciativa Social. Unidad de investigación "Agresión y Familia". Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Posada, A., Gómez, J. F. & Ramírez, H. (2008). Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil. *Acta pediátrica de México*, 5, pp. 295-305.
- Powell, J., Cheng, V. & Egeland, L. (1995). Transmisión del maltrato de padres a hijos. *Infancia & Aprendizaje* (Madrid), 71, pp. 99-124.
- Powell, J., Cheng, V. & Egeland, L. (1995). Transmisión del maltrato de padres a hijos. *Infancia & Aprendizaje* (Madrid), 71, pp. 99-124.
- Quintero, A. (2005). Resiliencia: contexto no clínico para trabajo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(3), pp. 1-16.
- Sandoval, C. (2002). *Programa de especialización en teorías, técnicas y métodos de investigación social*. Bogotá, D. C.: Icfes.
- Spitz, R. (1974). *El Primer Año de Vida del Niño*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Torio, L. S. & Peña, C. J. (2006). Etiología y factores de riesgo de los malos tratos intrafamiliares a la infancia. Intervención desde la escuela. *Revista Española de pedagogía*, 235(64), pp. 525-544.
- Vanistendael, S. & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Videla, M. (1990). *Maternidad, mito y realidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1991). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. España: Herder.
- Winnicott, D. W. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1999). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Wolfe, D. A. & Pierre, J. (1989). Abuso y abandono en la infancia. En: T. H. Ollendick & M. Hersen, *Psicopatología Infantil*, (pp. 439-459), Barcelona: Martínez Roca.
- World Health Organization (1996). *Global Consultation on Violence and Health. Violence: a public health priority*. Geneva: World Health Organization.
- Yáñez, Y. S. (2006). ¿Seguimos descuidando a los padres? El papel del padre en la dinámica familiar y su influencia en el bienestar psíquico de sus componentes. *Anales de psicología*, 2(22), pp. 175-185.

Referencia para citar este artículo: Martins, L. T. & Castro, L. R. de (2011). Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 619 - 634.

Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica*

LUANA TIMBÓ MARTINS**

Núcleo de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas (Nipiac),
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LUCIA R. DE CASTRO***

Professora Titular do Programa Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Artículo recibido en abril 5 de 2010; artículo aceptado en septiembre 7 de 2010 (Eds.)

• **Resumo:** Este artigo aborda a possível tensão entre organização escolar e demandas da sociedade tecnológica: são formas diferentes de apresentação do mundo para as crianças, envolvendo processos afetivos e cognitivos diversos. Na pesquisa empírica realizada em uma escola particular do Rio de Janeiro, buscou-se analisar como os alunos relacionavam vivências tecnológicas com sua experiência na escola. A metodologia consistiu em observação participativa, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, complementada por entrevistas. Os resultados mostraram quatro eixos para caracterizar os deslocamentos promovidos pela tecnologia nos modos de subjetivação: aprendizagem, concentração, tempo/espaço e esforço/prazer. Conclui-se que o empoderamento dado às crianças, pelo acesso à tecnologia, pode se tornar vazio. É papel da educação ajudar esse poder a tomar um rumo.

Palavras-chave: Infância Contemporânea, Sociedade Tecnológica, Educação.

Los niños en la contemporaneidad: entre las demandas de la vida escolar y de la sociedad tecnológica

• **Resumen:** En este artículo se discuten las posibles tensiones entre el modo de organización escolar para dar cuenta de su tarea de transmisión cultural y las crecientes demandas de la sociedad tecnológica, tales como los requisitos de ser competente con las nuevas tecnologías de información. En la presente organización escolar la presentación del mundo se hace de una forma distinta de aquella en que se basan las innovaciones tecnológicas de la sociedad de consumo contemporánea. Esas dos formas de presentación del mundo para los niños involucran distintos procesos afectivos y cognitivos. En la investigación empírica llevada a cabo en una escuela privada en Río de Janeiro, hemos tratado de analizar cómo los alumnos relacionaban sus vivencias tecnológicas con la experiencia en la escuela. La metodología consistió en la observación participante en un grupo de 3er. año de la enseñanza fundamental, complementada con entrevistas. Los resultados mostraron cuatro ejes posibles para caracterizar los desplazamientos promovidos por la tecnología en los modos de subjetivación: aprendizaje, concentración, tiempo/espaço y esfuerzo/el placer. Llegamos a la conclusión de que el empoderamiento dado a los niños, a través del acceso a la tecnología, puede llegar a ser vacío. El papel de los educadores sería de cuestionar como ese poder puede ayudar a los niños a coger un rumbo más productivo para la utilización de las tecnologías de información.

• **Palabras clave:** Niños y niñas, Sociedad Tecnológica, Educación, Escuela.

* O presente Artigo de pesquisa científica e tecnológica é uma versão da dissertação de mestrado de Luana Timbó Martins, orientada por Lucia Rabello de Castro, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O mestrado teve início em março de 2008 e a dissertação foi defendida em março de 2010.

** Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Psicóloga do Iprede. Correo electrónico: luanatm@gmail.com

*** Ph. D. Universidade de Londres. Correo electrónico: lrcastro@infolink.com.br

Children in the contemporary: between the demands of school life and of the technological society

Abstract: *This article discusses the possible tensions between the way the school organizes itself in order to fulfill its role of cultural transmission and the increasing demands of the technological society, such as those competences required by the information technologies. It is argued that the present school organization is related to one mode of world presentation different from that which grounds the technological innovations of the contemporary consumer culture. These two ways of world presentation to children involve different affective and cognitive processes. The aim of the empirical research conducted in a private school in Rio de Janeiro was to examine how students related their technological and school experiences. The methodology consisted of a participant observation in a 3rd grade class of elementary school, complemented with interviews. The results showed four axes along which it is possible to characterize the shifts promoted by technology in the modes of subjectification: learning, concentration, time/space, and effort/pleasure. We conclude that the empowerment given to children, by the access to technology may become void. It is the role of educators to reflect about how this power can take a course which helps children to make a more productive use of information technologies.*

Keywords: Children, Technological Society, Education, School.

-1. Introduzindo a questão: educação e tecnologia. -2. Metodologia. -3. Relatando o campo e analisando os resultados. -4. Considerações finais. -Lista de referências.

1. Introduzindo a questão: educação e tecnologia

Este artigo é uma versão parcial da dissertação de mestrado da primeira autora¹, tendo como cenário as repercussões que o advento da tecnologia nas sociedades contemporâneas provocou, e ainda provoca, na subjetividade das crianças e em suas atividades dentro da escola.

A vivência em uma sociedade ‘tecnológica’ potencializa deslocamentos importantes para a infância. Por meio da tecnologia, vemos uma infância que agora pode ter acesso a informações vindas de todas as partes do mundo, comunicar-se rapidamente, e vivenciar, no presente, trocas significativas, em vez de voltar-se exclusivamente para sua preparação para a idade adulta (Prout, 2005). Essa potencialidade que agora surge se contrapõe a um ideal construído historicamente para essa fase inicial da vida – ideal moderno que entendia a infância como etapa de imaturidade, de inocência, de preparação, e que padronizava um caminho de desenvolvimento até a idade adulta, no sentido de que haveria uma evolução até chegar a um ponto ideal de maturidade e de responsabilidade social. Prout (2005) afirma que a infância moderna surgiu como o ‘outro cultural’

em relação à idade adulta, sendo entendida a partir de uma relação dicotômica, em oposição ao que seriam adultos – infância x idade adulta; privado x público; natural x cultural; irracional x racional; dependência x independência; passividade x atividade; incompetência x competência; brincar x trabalhar (p. 10). Para esse autor, tais diferenciações e limites entre infância e idade adulta, estabelecidas na era moderna, estariam ficando menos rígidas, a partir de mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas.

Vivemos atualmente em uma época de mudança de paradigmas em relação à infância pensada na modernidade: hoje se argumenta que crianças são atores sociais plenos, ativas na construção de si mesmas, da sociedade e do próprio sentido de infância, desde pequenas (Sarmiento, 2003; Prout, 2005). A mudança de ideais vinculados à infância sugere a necessidade de revisão da relação desta com as instituições educativas, responsabilizadas socialmente pelo cuidado com os mais novos. Tais instituições escolares surgiram historicamente como responsáveis pela preparação de crianças e de jovens até a idade adulta, cumprindo o papel de instruir e de promover a socialização dos mais novos, favorecendo a construção de uma cidadania comum. Para isso, um currículo é construído com saberes considerados importantes, e são estabelecidos conteúdos específicos de estudo para cada faixa etária, em uma trajetória linear que

¹ Martins, L. T. (2010). Escola sob tensão: a produção da infância na sociedade tecnológica. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

aprofunda e acumula os conhecimentos com o passar do tempo, de acordo com as sequências de ‘maturação’ estabelecidas pelos cânones científicos (Candau, 1998, 2008; Forquin, 1993).

Além de priorizar a aprendizagem, a escola também se configura como lugar de convivência e de participação social de crianças, jovens e adultos. Essa convivência é pautada em uma determinada hierarquia entre gerações, que prega a autoridade dos mais velhos sobre os mais novos, além de um discurso que favorece preferencialmente o caminho da escola, e posteriormente o do trabalho, para se alcançar realização pessoal e sucesso social. Porém, a moratória imposta a crianças e jovens (tempo de preparação) ganha atualmente outros contornos, já que a ‘incompetência social’ dos mais novos vem sendo problematizada (Alanen, 2001; Castro, 2001, 2002; Vasconcelos, 2006).

Na contemporaneidade, o aspecto da competência é fortalecido para a infância em consonância com o entendimento que se tem sobre a idade adulta: as crianças são vistas com capacidade para agir legitimamente no mundo, são reconhecidas como sujeitos através de suas ações. Fala-se, com isso, de um arrefecimento do paradigma moderno de infância (Castro, 2002; Sarmiento, 2003). Isso abre lugar a outras possibilidades, e nos importa entender quais são elas e como isso se dá. Ora, se afirmamos que crianças são atores sociais com capacidade de ação legítima desde cedo, estamos dando voz para que participem da construção da sociedade com sua própria visão do mundo.

De grande importância para a análise que fazemos são as implicações da tecnologia como um tipo específico de racionalidade instrumental (Broughton, 1984), diferente da que é tradicionalmente efetuada no âmbito da relação de transmissão educacional entre professor e aluno. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são características da contemporaneidade e fomentam uma nova forma de percepção do mundo, de relação com a autoridade e de construção das habilidades cognitivas (Sloan, 1984). Além disso, como afirmam Severiano e Estramiana (2006), *“os meios de comunicação de massa e a informática são os atuais responsáveis por uma nova forma de compreensão das relações espaciais e temporais, assim como pela ideia de que vivemos, atualmente, em uma ‘aldeia global’”* (p. 75). As TIC ajudam a construir uma consciência de viver

em um planeta sem fronteiras e promovem um rearranjo do mapa mundial, criando a ilusão de um mundo imediato, sem tempo linear, presente, sem distâncias e de fácil acesso. É neste contexto de mudanças que analisamos os efeitos de vivências tecnológicas sobre o papel, antes exclusivo da escola, para a formação das crianças e para seu processo de subjetivação.

Mais do que meras ferramentas, as TIC potencializam outro funcionamento cognitivo e intersubjetivo. Esses novos aparatos medeiam nossa relação com o mundo físico e social, trazendo transformações do olhar, da subjetividade e do conhecimento (Belloni, 1995). No cotidiano infantil, a introdução da tecnologia, através de computadores e jogos eletrônicos, alterou as formas de brincar, mudou o uso do tempo livre, dos espaços necessários para brincadeiras, trouxe novas linguagens, desenvolveu novos consumos, além de ter trazido mudanças nas formas de ler e de escrever, já que saímos do papel e caneta para a tela do computador – limitamos o uso dos textos escritos para darmos relevância às figuras e imagens (Aarsand, 2007; Gamba jr. & Souza, 2003; Prout, 2005). A ideia é de que as mídias tecnológicas produzem novas condições de subjetivação, em termos de modos de perceber, de interagir e de aprender, para crianças e adolescentes.

Nossa questão, neste trabalho, passa por procurar entender como a vivência das crianças, em uma sociedade contemporânea tecnológica, pode ser articulada com a experiência escolar e suas demandas. A nosso ver, a organização das práticas escolares estabelece pontos de tensão com o que se demanda por parte desses novos aspectos da sociedade tecnológica. Grosso modo, as demandas de aprendizagem nas instituições escolares se organizam processualmente através do tempo, aspecto que determina uma sequência linear e cumulativa no modo de transmissão de conteúdos e no modelo da organização cognitiva². As demandas da sociedade tecnológica, pelo uso das TIC, não se coadunam com a serialidade e sequência do tempo na escola, porque tornam as

2 Sabemos que não há uma homogeneização total nas formas de funcionamento escolar, e, portanto, nos referimos aqui a um padrão a ser seguido em que os conteúdos são estabelecidos formalmente por instâncias superiores, com uma uniformização para todas as instituições de ensino. Mesmo assim, entendemos que a rotina de cada escola pode ser diferente, havendo abertura para outros conteúdos e estratégias pedagógicas.

informações fragmentadas sem que os fragmentos se interconectem em um enredo de antes e depois, ou de causa e consequência. O avanço tecnológico desenfreado gera um volume de informações tão imenso que não haveria espaço para uma geração de sentido mais profunda, reduzindo tudo a fragmentos (Severiano & Estramiana, 1996). A racionalidade tecnológica proporcionaria, então, uma redução de saberes a informações desconexas (Crochik, 1998). Tais demandas contemporâneas se caracterizam como imediatistas, pois não se remetem a um plano ulterior de finalizações, mas impõem uma eficácia no agora.

A mídia e a tecnologia não instituem um tempo linear de preparação para os mais novos, e esses podem receber as informações da mesma forma como são dadas para os adultos: assistem aos mesmos programas de televisão, vêem as mesmas propagandas, escutam as mesmas músicas, têm acesso à Internet, divertem-se com os mesmos jogos de vídeo-game. Muitas vezes, as crianças (que passam mais tempo em casa, frente ao computador ou à televisão) sabem o que se passa no mundo tecnológico da comunicação melhor do que os mais velhos. O acesso a informações não é adiado como no percurso escolar, ou o é apenas minimamente, com alguns avisos de programas e *sites* impróprios para certas idades, que são apenas sugestivos, e se houver supervisão de um adulto. Enfim, é difícil estabelecer um 'filtro' para as informações provenientes do mundo tecnológico, enquanto que na escola se segue um caminho de maior preocupação em relação a isso.

Assim, procuramos saber que tensões e permeabilidades poderiam surgir entre vivências que apontam para demandas diversificadas de subjetivação. Receamos que o encontro entre formas tão diversas de modelização subjetiva, cognitiva e intersubjetiva possa fragilizar a instituição escolar, uma vez que essa possa se ver despreparada para construir pontes e articular tais demandas, tendo em vista suas próprias finalidades.

Nosso foco, na realização da pesquisa de campo, foi observar possíveis transformações no comportamento dos alunos que expressassem respostas às demandas colocadas pelo uso das TIC, e, ao mesmo tempo, acompanhar e observar como tais respostas se inseriam no contexto da vida escolar e suas demandas. Propusemo-nos a saber como a convivência com a mídia/tecnologia

afeta o sentido e as práticas do que aprendem na escola e vice-versa. Para se ter um recorte ainda mais específico, escolhemos privilegiar, na investigação, o uso que as crianças fazem dos computadores, mesmo sabendo que atualmente os aparatos tecnológicos (computadores, vídeo games, televisão, celulares, iPods, aparelhos de MP3 etc) podem estar facilmente conectados uns aos outros. Fizemos essa escolha também porque o computador é um acessório que já faz parte da educação escolar, uma vez que os laboratórios de informática estão presentes na maioria das escolas.

2. Metodologia

Realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, com crianças em idade escolar, tomando como ferramentas de coleta de dados: a observação participante, com anotações no diário de campo, e entrevistas individuais e em grupo. A observação aconteceu com a entrada da pesquisadora principal em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I (crianças de 7 a 9 anos) de uma escola particular de ensino tradicional da cidade do Rio de Janeiro, duas vezes por semana, ao longo de seu período de aula (cinco horas por dia), durante três meses. Durante esse período, foi possível observar o funcionamento da turma em sala de aula regular e no laboratório de informática. Foram ao todo dezenove tardes passadas junto a essa turma, entre os meses de agosto e outubro de 2009. Faziam parte da turma 25 alunos, sendo 14 meninos e 11 meninas.

A convivência com os alunos dentro do cotidiano da escola foi importante para poder desvelar os sentidos construídos coletiva e individualmente relativos à realidade escolar frente ao mundo fora da escola. Martins (1996), se referindo ao método da observação participante, explica que:

Trata-se de estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos (p. 270).

Este mesmo autor fala da importância de poder observar, em campo, as contradições implícitas nas relações sociais que ali se desenvolvem. Além dos fenômenos aparentes, devemos estar atentos aos 'não-ditos', ao que está implícito em cada discurso e comportamento; e isso aparece e ganha sentido apenas com a convivência.

Inicialmente, fizemos uma caracterização da turma escolhida para a pesquisa: mapeamos o comportamento do grupo em sala e nos horários mais livres, percebemos como se dava a socialização do grupo, observamos suas brincadeiras, sua comunicação, os aspectos comportamentais que chamavam à atenção, e também a questão da aprendizagem; enfim, mapeamos o funcionamento geral do grupo. Esperávamos, com isso, levantar alguns aspectos relevantes relacionados ao uso do computador, e, portanto, relacionados a um modo de subjetivação dentro da sociedade tecnológica, para serem aprofundados no decorrer da pesquisa. Um segundo momento, além de continuarmos com a observação participante, envolveu as conversas com as crianças, direcionadas a aprofundar aspectos da relação entre a vida escolar e o cotidiano fora da escola.

A partir das primeiras observações, foram estabelecidos alguns eixos analíticos que apareceram de forma mais evidente no comportamento das crianças tanto em relação à tecnologia quanto à escola: aprendizagem, concentração, tempo/espaço e esforço/prazer. Tais temas também se encontravam geralmente presentes nos trabalhos teóricos sobre as TIC, já citados anteriormente (Aarsand, 2007; Belloni, 1995, 2001; Crochik, 1998; Gamba jr. & Souza, 2003). Com esses eixos, procuramos direcionar a observação subsequente, montar questões de entrevista e aprofundar a dinâmica das relações entre escola e tecnologia, lembrando que procuramos dar ênfase ao uso que as crianças fazem do computador para entender o papel da tecnologia na vida delas.

Essas entrevistas com as crianças aconteceram durante o período em que elas tinham algum tempo livre, por terem terminado uma atividade em sala, ou durante o recreio. As perguntas eram abertas e podiam conter algum aspecto observado no cotidiano específico de uma criança na escola. Às vezes, um grupo de alunos era abordado, e outras vezes a conversa acontecia com alguma criança individualmente, principalmente quando ela

mesma procurava a pesquisadora para comentar sobre algo do seu dia – então, se aproveitava para continuar um diálogo com as perguntas que estavam previamente estabelecidas, sem seguir uma ordem rígida. O intuito era perceber como os temas ligados à questão da tecnologia e da escola apareciam no discurso dos estudantes da sala de aula observada, por isso as conversas ocorreram tanto em grupo quanto individualmente, no momento em que as oportunidades apareciam. As entrevistas não foram gravadas, mas, sim, anotadas no diário de campo; eram conversas de curta duração, podendo ter continuidade em dias diferentes, por isso as anotações permitiram guardar a maior fidelidade possível em relação ao que foi dito, pois eram feitas imediatamente.

3. Relatando o campo e analisando os resultados

Na escola, as atividades diárias eram bem definidas: todos os dias as crianças tinham aula de português e de matemática, que são as disciplinas principais; durante a semana, ainda tinham inglês, ciências, leitura, informática, educação física, geografia, história, música e religião (1h/aula de cada por semana). A professora era a mesma para a maioria das disciplinas, mudando apenas para as aulas de informática, de música, de educação física e de inglês (aulas com outros professores, chamadas de 'aulas extras' pelas crianças). O ritmo de trabalho nessa sala de aula consistia em: correção da tarefa de casa e 'copiar a agenda' no início da tarde; então, a professora passava uma tarefa e depois de um tempo fazia a correção, passava outra tarefa e depois de um tempo corrigia... As aulas extras interrompiam temporariamente esse ritmo da sala convencional, em diferentes dias da semana (só não acontecia nenhuma aula extra nas terças-feiras). Quando era hora de uma aula extra, outro professor chegava e ficava com a turma pelos 50 min que lhe cabia, ou levava os alunos para outro espaço na escola (no caso de Educação Física). As crianças se sentavam formando 6 fileiras de 4 ou 5 cadeiras, umas atrás das outras, alternando, quando possível, meninas e meninos. Os recreios duravam 20 minutos, no meio da tarde.

A aula de informática trouxe aspectos

interessantes para a pesquisa. Eram 50 minutos de informática na escola por semana, e a aula acontecia num laboratório com 20 computadores (algumas crianças, escolhidas pela professora, precisavam sentar em dupla). Era uma aula extra, mas a professora da turma também ficava presente. A professora de informática informou que, para o Fundamental I, as atividades no computador eram muito ligadas às tarefas de sala, logo, são as professoras da turma que dizem o conteúdo para que se monte uma atividade a partir disso. São atividades dirigidas. Já no Fundamental II, os alunos trabalham mais com os programas em si: Word, PowerPoint, Excell, HTML etc; também aprendem a fazer blogs e sites. No Ensino Médio não há aula de informática.

Em seguida, apresentamos algumas conversas com as crianças e analisamos o que foi observado, a partir dos quatro eixos analíticos: aprendizagem, concentração, tempo/espço e esforço/prazer. Resolvemos apresentar as conversas como se fossem diálogos, ainda que não tenham sido gravadas, porque, tendo sido anotadas em seguida à sua ocorrência, refletem fidedignamente os pontos essenciais do que foi trocado entre a pesquisadora e as crianças.

• **Aprendizagem: aprender é ir para a escola. E o que mais?**

Cça – *‘Eu tenho meu laptop. Meu pai tem o computador dele e minha irmã tem outro. Quando minha mãe precisa, ela usa o meu. Eu ajeito tudo de tecnologia na minha casa. Sei quais são as melhores marcas, por isso meu pai me pergunta’.*

- E como você aprendeu a usar o computador?

Cça – *‘Aprendi sozinho, eu olho para as teclas, leio e faço’.*

(Diálogo com aluno do 3º Ano do Ensino Fundamental).

- Vocês usam o computador faz muito tempo?

Cça 1 – *‘Nem lembro desde quando...’*

- Foi antes de você aprender a ler?

Cça 1 – *‘Eu já usava sim, ficava só clicando! Minha irmã tem 4 anos, não sabe ler, mas também já sabe usar!’*

Cça 2 – *‘Minha irmã também tem 4 anos e usa o computador’.*

(Diálogo com alunas do 3º Ano do Ensino Fundamental).

Vimos que a instituição escolar procura organizar os conhecimentos sobre a cultura e o mundo de uma forma didática e seriada para, por meio desta, promover a aprendizagem (Forquin, 1993; Candau, 1998). Logo, existe uma lógica por trás do ritmo em que os conteúdos são apresentados na escola. No funcionamento de sala de aula da escola pesquisada, essa ideia de processo linear de aprendizagem podia ser percebida: quando algum aluno se adiantava em perguntar algo mais avançado em relação à matéria vista, a professora dava uma explicação, mas completava: *“você vão ver isso ano que vem ou mais na frente”*. É uma lógica que pressupõe certo desenvolvimento para os conteúdos, prevendo também um aprofundamento de cada matéria com o passar dos anos. Além disso, existia uma hierarquia nesse ambiente escolar que direcionava o movimento de aprendizagem: daquele que já passou pelo processo (o adulto) para o novato (a criança). Assim, a professora assumia o papel central ‘daquela que sabe’ na turma, e era para ela que as crianças se dirigiam constantemente para perguntar sobre tudo e pedir aprovação (seja no comportamento, seja nas tarefas).

A turma era considerada boa e a maioria dos alunos aprendia o conteúdo de aula sem grandes problemas. Cada criança tinha seu ritmo, e este era respeitado pela professora, que reconhecia os alunos com mais dificuldade de entender uma matéria específica e os acompanhava de perto. Entretanto, os estudantes pareciam ocupar um lugar de passividade no processo de aprendizagem, esperando receber da professora os ensinamentos necessários para realizar cada tarefa. O papel da professora no processo de aprendizagem era essencial: os estudantes estavam sempre mostrando as atividades para ela, indo até sua mesa, quando tinham qualquer dúvida, antes mesmo de tentar resolver.

Quando as crianças passavam à aula extra de informática junto aos computadores, a situação parecia mudar. Nessa aula, o que se podia observar, logo de início na turma de 3º ano, era a facilidade das crianças em usar o teclado: digitavam com as duas mãos, sabendo onde encontrar as letras rapidamente. Apenas um dos alunos não tinha computador em casa, mas mesmo assim

costumava usá-lo em *lan houses* ou em casas de colegas. A procura pelo auxílio das professoras era consideravelmente menor. E a relação com os adultos aparecia quando os estudantes diferenciavam o uso que faziam do computador na escola e em casa:

Pergunto a H. se já sabe usar a Internet. Ele ri e diz:

Cça – *‘Eu passo 5h por dia na Internet! Da hora que chego do colégio até meia noite...’*

- E é só você que usa o computador em casa?

Cça – *‘Não. Quando o meu pai ou alguém tem que usar, eu fico na televisão.’*

Pergunto se a Internet da escola é diferente da de casa, e ele diz:

Cça – *‘Ah, é muito diferente! É muito mais avançado em casa!’*. Ele conta ainda que usa a Internet para jogar e pesquisar (no Google). E acrescenta: *‘Também leio notícias no G1 (site da Globo). Meu pai compra o jornal escrito, mas eu leio na Internet mesmo.’*

- Mas com quem você aprendeu a usar o computador?

Cça – *‘Eu aprendi sozinho. Uso desde os 5 anos de idade... antes não sabia muito, mas de um ano para cá melhorei bastante.’*

(Anotação do diário de campo no dia 02/09/2009 - Diálogo com aluno do 3º Ano do Ensino Fundamental durante aula de informática).

- É diferente usar o computador na escola e em casa?

Cça – *‘É, em casa eu sei mais, porque eu posso colocar no site que eu quiser. Na escola, quando tem tempo livre não pode entrar no Orkut.’*

(Diálogo com aluno do 3º Ano do Ensino Fundamental).

Nessa última fala, podemos entender que a professora, na aula de informática, tornava-se inclusive empecilho para o uso que a criança gostaria de fazer da máquina. Para Belloni (2001), a questão da autodidaxia torna-se presente para crianças que aprendem sozinhas a usar o computador, antes mesmo de aprenderem a ler ou escrever, antes que um adulto precise ensinar. Muitos já estão alfabetizados eletronicamente antes de serem alfabetizados na escola (Demo, 2007). Também se percebia que, no caso dos computadores, as crianças davam prevalência ao

uso de imagens para entender o que deviam fazer. Esse movimento podia ser observado na aula de informática, principalmente quando começavam a jogar no computador: não se preocupavam em ler as regras, mas seguiam as figuras para entender. Quando questionadas sobre o jogo, explicavam a partir das imagens, e não apontavam para o texto presente na tela. Percebia-se que, seguindo esse trajeto, elas, muitas vezes, erravam o objetivo real proposto pelo jogo (presente no texto explicativo), mas iam aprendendo pouco a pouco, sozinhas, errando e acertando, e com a opinião dos colegas. Outro exemplo interessante disso também pode ser visto nesse excerto do diário de campo:

Percebo que C. e L. não sabem como colocar o acento nas palavras usando o teclado (assim como outro colega deles não sabia em outro dia). C. aperta primeiro a vogal e depois a tecla do acento – provavelmente seguindo a lógica da escrita no papel – mas vê que não funciona; passa então a apertar as duas teclas ao mesmo tempo, ou a apertar a do acento várias vezes para ver o que acontece, ainda não entendendo direito; então tenta apertar primeiro o acento e depois a vogal, ainda em dúvida, e fica feliz ao ver que funciona, mostrando satisfeito para o colega sua descoberta (o mesmo processo aconteceu com outro colega deles).

(Diário de campo – Aula de informática do dia 21/10/2009)

As facilidades do uso do computador (rapidez e presença de muitas imagens) parecem causar uma preferência por pesquisar na Internet. Sabemos que basta um clique para se ter acesso a inúmeras informações quando usamos um computador. Não precisamos nem nos esforçar muito para procurar, tamanha a eficiência dos buscadores eletrônicos. E essa preferência foi tema de uma das reclamações da professora para os estudantes, em sala de aula. Ela dizia para eles procurarem pesquisar em livros e revistas, pois estavam muito acostumados em olhar apenas na Internet.

Cça – *‘Porque no computador, se eu não entender algo, é mais fácil de pesquisar...’*

(Aluno do 3º Ano do Ensino Fundamental)

Entretanto, há também o reconhecimento, por parte da professora, de aspectos positivos no uso da tecnologia. A educadora afirma que crianças que não têm tantos livros e revistas em casa

podem usar a Internet, e que, se não tivessem isso, provavelmente não fariam os trabalhos. Ressalta, ainda, a capacidade que as crianças têm de fazerem trabalhos sozinhas, por causa do domínio que têm do computador. Reconhece que os alunos usam programas com os quais nem ela sabe mexer. Por outro lado, aponta o problema do vício causado pela máquina, *‘que cega as crianças para outras coisas, como livros e revistas’*.

Essa relação com a Internet, como também com a televisão e com os jogos eletrônicos, aparece em sala de aula nos exemplos que as crianças dão para a professora, durante a discussão de algum assunto. Quando falavam dos índios que habitavam o Brasil, um dos alunos levantou a mão para dizer: *“no jogo que eu tenho, posso usar os índios para guerrear...”*; outro aluno contava o que aprendera sobre os índios em um DVD que assistiu. Num outro dia, quando falavam de fazer orações na aula de religião, surgiu essa fala: *“num jogo que eu conheço, tem uma velhinha rezando no túmulo de um morto...”*. Ou quando falavam da traição de Judas a Jesus: *“ele é igual àquela Yvone da novela”* (personagem da Letícia Sabatela, na novela Caminho das Índias, da Rede Globo). Essas referências eram comuns de serem escutadas como exemplos dados por alguma criança.

Os conteúdos apresentados pela tecnologia e pela mídia trazem algumas referências que os alunos articulam ao que aprendem na escola. Não pareceu haver uma concorrência entre esses saberes, mas, sim, uma forma de as crianças re-significarem o que aprendem na escola à luz do que já sabem pelos meios midiáticos/tecnológicos e vice-versa. Elas articulam o saber escolar com aquilo que vêem na Internet, nos jogos, na televisão, como algo que as ajuda a entender os exemplos de sala de aula, permeando a aprendizagem escolar com aquilo que vivem fora daí.

Percebemos que, enquanto na escola pesquisada existia um caminho mais definido para o processo de aprendizagem (os educadores dando a direção), em um sentido mais tradicional da concepção de ensino, a aprendizagem através da tecnologia se dava de forma mais individual, acontecendo por tentativa (acerto e erro), por intuição, e com ajuda das imagens. A modelização cognitiva por meio do uso do computador se operacionaliza pela rapidez com que se demanda reagir aos elementos visuais apresentados na tela. Podemos supor que a rapidez ensinada pelo uso

das TIC induz a uma maneira mais superficial de elaboração cognitiva, ao se compará-la com a aprendizagem escolar realizada na relação de transmissão professor-aluno praticada no tempo estendido da fala, da escuta e da interação entre ambos, e condicionada ao enquadre de atenção dirigida a um outro.

- **Concentração: a necessidade de fazer várias coisas, de preferência, ao mesmo tempo.**

Cça – *‘É, é que a tarefa de casa atrapalha todo o meu planejamento... Eu tenho um monte de coisa pra fazer, converso com amigas no MSN e no Orkut, adoro ficar na Internet. Ai ao mesmo tempo eu fico fazendo a tarefa...’*

(Aluna do 3º Ano do Ensino Fundamental)

O aspecto da concentração entra em questão quando ouvimos falar da construção de um foco de atenção mais disperso na contemporaneidade, para dar conta de tantas informações chegando por todos os lados para os indivíduos. O processamento paralelo de tarefas é algo reconhecido por alguns autores como uma competência que é favorecida nos dias de hoje (Belloni, 1995, 2001; Gamba jr. & Souza, 2003). Já nas instituições escolares mais tradicionais, o trabalho escolar se realiza de forma que as crianças façam uma tarefa de cada vez e mantenham o silêncio, para escutarem umas às outras e para se concentrarem. Será que o mundo cotidiano, principalmente se levarmos em conta o contato das crianças com tecnologias que promovem certa dispersão, vem influenciando seu comportamento nesse meio escolar?

Percebemos que, na sala de aula observada, uma das importantes regras pareceu ser a do silêncio. Antes de pedir aos alunos que fizessem alguma coisa, era comum escutar da professora: *“Agora, em silêncio... (façam isso ou aquilo)”*. Em sala, as crianças não costumavam levantar das cadeiras, e, entre uma atividade e outra, podiam conversar baixinho com um colega ao lado. Se as conversas aumentavam muito de volume, logo a professora pedia silêncio. Para falarem, durante a correção das atividades ou alguma discussão de assunto em sala, as crianças levantavam a mão e esperavam que a professora indicasse de quem era a vez. Esse procedimento aponta para a construção de um foco de atenção em um ponto de cada vez.

O silêncio deve permitir que cada um pense em sua própria tarefa e que escute os colegas dando suas opiniões durante uma discussão de tema em sala.

O que pareceu acontecer, no entanto, foi que, enquanto esperava sua vez, quem estava com a mão levantada não escutava o que o colega dizia, pois olhava ansiosamente para a professora até que ela lhe desse a permissão para falar. Quando falavam, dirigiam-se apenas à professora, e não aos colegas. A professora escutava a fala de cada um, individualmente. As falas sempre giravam em torno do assunto geral, do contexto, mas não pareciam estar relacionadas umas com as outras; era como se cada um falasse apenas para a professora, dando seu exemplo individual. Assim, acreditamos que a figura da professora sustentava o comportamento aparentemente atento dos alunos, mas a situação de silêncio não favorecia necessariamente que as crianças se escutassem mutuamente. Assim, parece que o dispositivo utilizado para induzir a concentração – o silêncio – parecia se centrar na relação de transmissão entre professor–aluno individual, e não nos aspectos emergentes do grupo que poderiam potencializar a aprendizagem.

Sobre a realização dos deveres de sala, as crianças geralmente conseguiam terminar no tempo dado pela professora. No entanto, enquanto alguns poucos alunos faziam a tarefa sem desviar a atenção, outros iam brincando, fazendo outras coisas, atrasando, sem seguir uma linha de concentração definida. O foco dos alunos parecia ser bem variável. A tarefa era feita, mas não parecia ser prioridade única para muitos.

A dispersão generalizada sugere certo desinteresse das crianças pela forma como são organizadas as atividades escolares tradicionais. Gamba Jr. e Souza (2003) ressaltam que, a partir da disseminação das TIC na sociedade, nos deparamos com uma realidade que não favorece a concentração e a quietude, mais compatíveis com o modelo tradicional de ensino. Para esses autores, há atualmente uma necessidade de dispersão, ou ainda, de atenção múltipla em focos diversos, em vez de concentração em um único foco. Assim, antes do domínio das TIC, os modos de subjetivação da criança não condicionavam a modelização múltipla da atenção, pelo contrário, ensejavam comportamentos e atitudes que deveriam focar em uma atividade para cada assunto a cada vez.

Segundo Demo (2007), “quando sugerimos – algo frequente na escola – que a criança de hoje já não se interessa por nada, esquecemos que não se interessa pela escola, mas interessa-se por outras linguagens, como as digitais, por vezes de maneira excessiva” (p. 555). E essas linguagens da tecnologia pressupõem outra forma de atenção por parte dos sujeitos. Na escola em que fizemos nossas observações, o silêncio e a concentração em uma única tarefa não pareciam ser modos subjetivos preferenciais dos alunos. Esses não pareciam conseguir ficar um tempo pensando ou ‘sem nada para fazer’ em tranquilidade, logo tendo que se distrair com algo, ou então, o tédio e a ansiedade tomavam conta deles. A quietude e concentração não parecem fazer parte do dia-a-dia, e, muitas vezes, parecem transformar o ambiente escolar em algo entediante, sem estímulos suficientes. Além disso, o acúmulo de atividades diárias extra-escolares não deixa tempo para o ócio que talvez pudesse ser tranquilizador, que pudesse ser entendido como algo positivo, um tempo para refletir sobre as experiências vividas.

- E o que você menos gosta?

Cça – *‘De estudar. Ah, a gente fica aqui sem fazer nada, é entediante! E sabe quantos minutos a gente tem de recreio? Pô, 20 min. Devia ser 40 min. A gente precisa de tempo pra descansar!’*

- Mas como assim sem fazer nada? Então precisa descansar de quê?

Cça – *‘A gente termina a tarefa e não tem nada para fazer. Aí a gente tem que ficar esperando. Enquanto tem tarefa é legal porque pelo menos tem alguma coisa para fazer’.*

- Então é bom fazer tarefa?

Cça – *‘Tarefa é ruim, é horrível. É uma coisa que você tem que fazer, mas que é chato’.*

- E para que serve a escola?

Cça – *‘Serve para não virar um burro de carga...’*

- O que gosta de fazer em casa quando não tem aula?

Cça – *‘Ver desenho e usar o computador, brincar com os amigos... mas, quando a gente não tem aula e os amigos têm é chato. É bom ir para a escola para não ficar em casa sem fazer nada’.*

(Aluno do 3º Ano do Ensino Fundamental)

É preciso descanso do tédio. Nesse sentido, o computador transforma-se em algo muito mais interessante para as crianças. Navegar na Internet, por exemplo, é algo assistemático: tem um caráter não-linear e segue lógica dos hipertextos, uns

com *links* dentro de outros, podendo ser abertos simultaneamente. Os jogos também produzem inúmeros estímulos sensoriais através de gráficos que mantêm a atenção; simulam situações variadas que necessitam de ações específicas do jogador; além de adaptar-se ao nível de cada um (iniciante, médio e avançado); e ao final de cada fase o desempenho do usuário é mostrado. Por conta dessas características, alguns autores afirmam inclusive a possibilidade de computadores e jogos serem usados com um intuito educativo, para facilitar a aprendizagem (Chuang & Chen, 2009). Observamos um exemplo de mudança de comportamento de um aluno na sala convencional e na aula de informática:

L. prestou atenção na explicação da professora de informática e agora ajuda os colegas a usar o programa para fazer cartazes. Na sala convencional, ele não faz as tarefas direito, está sempre pegando algo que caiu no chão (seu ou dos colegas), espera a correção da professora para copiar, falta às provas, e costuma levar broncas por causa disso... Agora a professora dá os parabéns por ele estar ajudando os colegas na aula de informática.

(Diário de campo – Aula de informática do dia 21/10/2009)

Podemos ressaltar que, nesse caso, havia tanto um interesse especial do aluno pelo uso do computador quanto uma maior possibilidade de participação nesta aula em que as tarefas não eram tão centradas no saber que a professora oferecia. Sobre o uso dos computadores, sabemos que ver algo na Internet pode ser fácil, mas não tem muita continuidade. Pode se tornar uma digressão pura, quando uma palavra tem *link* para outra página, e assim infinitamente, formando-se uma verdadeira rede de informações fragmentadas, sem aprofundamento de nenhuma. Na escola observada havia uma ordem sequencial pré-determinada na apresentação e aprofundamento dos assuntos. A professora não adiantava as coisas, e remetia para depois qualquer interesse que pudesse ferir a sequência lógica de determinados conteúdos a serem transmitidos. No entanto, pudemos perceber as crianças ficavam ansiosas, buscando a distração continuamente, enquanto seguiam o curso das atividades regido pela professora.

• **Tempo/Espaço: um presente virtual e um futuro melhor**

Cça – ‘*Adoro vir para a escola, não tem nada que eu não goste*’.

- Mas para que você acha que serve vir para a escola?

Cça – ‘*Ab! Para ter um futuro melhor*’.

- E para sua vida agora?

Cça – ‘*É só para o futuro mesmo... Quero ser advogada, que nem minha madrinha. Eu me inspiro muito nela...*’

(Diálogo com aluna do 3º Ano do Ensino Fundamental)

- O que aprende de importante na escola?

Cça – ‘*Convivência. Eu passo cinco dias aqui, então dá pra conviver com muitas pessoas*’.

Cça – E com as matérias?

Cça – ‘*As matérias vão me ajudar quando eu for trabalhar*’.

(Diálogo com aluna do 3º Ano do Ensino Fundamental)

Já vimos que o tempo ‘certo’ no contexto escolar muitas vezes é definido por uma lógica desenvolvimentista que acaba por se pautar por uma ideia de preparação para o futuro. A instituição escolar entende a educação como um processo em que cada etapa prepara a próxima. É necessário tempo para que os alunos se apropriem de informações socialmente construídas na história da humanidade. E não é a toa que essa ideia de preparação para o futuro esteja presente no discurso dos estudantes sobre a escola. Porém, o ‘tempo da escola’ parece ser diferente do ‘tempo da tecnologia’.

Foi comum as crianças relatarem preferência no uso do computador para jogos que imitam de alguma forma a vida: jogos nos quais podem criar personagens e fazer coisas que na realidade cotidiana ainda não podem, como trabalhar, ter dinheiro e fazer compras, além de ter várias outras responsabilidades. Além disso, são atividades consideradas divertidas e através das quais podem viver novas experiências, pois mesmo que algumas situações para as personagens sejam parecidas com o cotidiano real (como por exemplo, uma personagem que deve ir para a escola), é a criança quem está no comando. O computador entra em cena colocando virtualmente no presente possibilidades que são futuras.

Cça – *‘Quero o My Life’. É um jogo que você faz uma boneca, escolhe a roupa e tudo e aí você tem várias responsabilidades... tem que cuidar de um cachorro ou de um gato, ir para a escola, um monte de coisas... Eu acho que é um jogo bem legal. Se você fizer as coisas bem, ganha bônus e pode fazer compras! Mas não posso ficar jogando o tempo todo né...’.*

(Aluna do 3º Ano do Ensino Fundamental, sobre o presente que queria para o dia das crianças).

- O que vocês fazem quando não tem aula?

Cça 1 – *“Ah, eu brinco de mãe e filha com minha irmã ou uso o computador”.*

Cça 2 – *“Eu também uso o computador”.*

Cça 1 – *“A gente joga ‘Club Penguin’ na Internet. É um jogo que você é um pinguim e pode comprar roupas, pegar moedas, ser agente secreto e jogar outros joguinhos... Tem outras pessoas na Internet que também jogam e você pode conversar. Pode ser sem pagar nada ou você pode pagar para ter mais opções de jogo”.*

- E vocês têm amigos virtuais?

Cça 2 – *‘Ah sim, muitos!’*,

Cça 1 – *‘É, muitos!’* – falando do jogo ‘Club Penguin, conta – *‘Um dia eu inventei um desfile de moda e chamei muitos ‘pinguins’ para um iglu e todos desfilavam para mim e eu dizia quem ganhava. Mas não é todo dia que quero jogar, hoje mesmo eu ia ligar o computador e lembrei que não tinha nada para fazer no Club Penguin hoje... aí seria chato’.*

(Diálogo com alunas do 3º Ano do Ensino Fundamental).

Além de as crianças poderem ser mais ativas em suas escolhas por meio desses jogos, o aspecto da sociabilidade também aparece no uso dos computadores. Amizades surgem por meio desses jogos, por utilizarem ferramentas como o MSN ou sites de relacionamento como o Orkut¹. No entanto, lembramos que, pelo computador, não se constrói um encontro face a face, possibilitando talvez amizades com menos turbulências, pois são mais superficiais. Já nas escolas, se os estudos remetem a uma preparação para o futuro, é o convívio com os amigos que as crianças entendem como algo importante para a vida presente. Isso

é corroborado por alguns estudos (Lopes, 1996; Charlot, 2001) que mostram como a escola é valorizada pelas crianças e jovens pela sociabilidade que promove, pelas oportunidades de amizades, companheirismo e vivências com pares.

Por outro lado, o ‘tempo da escola’ parece se distanciar daquele praticado no mundo da tecnologia. Uma certa desaceleração é necessária para que se possam gerar conhecimentos, para que se tenha tempo para pensar. A escola trabalha no sentido de se dar tempo de digerir o mundo, de tirar os alunos de um turbilhão de imagens e de informações no qual podem se perder por não terem tempo suficiente de construir sentidos sobre o que vêem. Seria possível encontrar um equilíbrio entre a fluidez do cotidiano e a aparente lentidão das atividades escolares tradicionais? As crianças parecem estar desacostumadas de pensar e sem interesse em atividades mais penosas e com duração mais longa, como consequência de se subjetivarem em uma sociedade que funciona de forma contrária a isso (Crochik, 1998; Kehl, 2004). Um desinteresse pela escola pode surgir, então, pela tensão criada entre seu tempo propositalmente mais lento e o tempo rápido (até demais) da tecnologia.

Devemos considerar a questão da construção de espaços de interação social, tanto na escola quanto em relação ao uso de tecnologias. Sabemos que há um espaço real de convivência na escola, onde os colegas conversam face a face, se encontram, se vêem, podem se tocar; e existe ainda espaço virtual através do computador, no qual as crianças continuam suas amizades de vida real, mas onde também conversam com desconhecidos, podem tornar-se visíveis em sites, chats e fóruns. O computador pode promover encontros, sendo uma ‘máquina social’ (Plowman, McPake & Stephen, 2008). No entanto, enquanto na escola a criança tem que se deparar com a existência de um outro, o espaço virtual se constrói na privacidade de sua casa, individualmente, cada qual na frente de seu computador. Por conta disso, Lozada (2001) fala de uma tecno-subjetividade criada por meio da construção de identidades pautadas em um ‘eu sem o Outro’: seres ilhados e idênticos a si mesmos entendendo o mundo social como lugar de realização de seus desejos privados. O potencial da internet para a criação de um espaço público, hoje, é bastante problematizado

1 O Orkut é uma rede de relacionamentos que exige, em seus termos de contrato, que o usuário seja maior de idade. Mesmo assim, a maioria das crianças já tinha seu perfil, tendo mentido sobre a idade, e fez esse perfil com a ajuda dos pais, ou mesmo sozinhas. Algumas diziam, ainda, que haviam feito o seu e o dos pais.

(Dean, 2003), frente à crescente privatização das experiências que antes pertenciam ao domínio do espaço público (Roessler, 2008), e frente a processos de individualização institucional (Beck & Beck-Gernheim, 2008), quando o laço social se coloca como uma questão a ser enfrentada na contemporaneidade.

É importante frisar que o espaço virtual permite vários encontros que a vida na cidade, atualmente permeada pela violência, não possibilita. A escola, aparentemente, estaria protegida dessa violência, com suas grades, muros e vigilância dos adultos. No entanto, os pais das crianças não parecem estar tão seguros disso, pedindo para seus filhos levarem celulares para a escola, mesmo com a proibição da diretoria:

- Vocês têm celular?

Cça 1 – *‘Eu tenho’.*

Cça 2 – *‘Eu também’.*

Cça 3 – *‘Eu também. Não pode trazer para a escola, mas eu trago. Meu pai manda eu trazer para o caso de acontecer alguma coisa...’.*

- Como assim? Acontecer o quê?

Cça 3 – *‘Não sei... alguma coisa’.*

- E vocês já passaram alguma situação difícil por trazer o celular para a escola sem poder?

Cça 3 – *‘Eu já! Teve um dia que me celular tocou e eu fiquei com medo que a professora escutasse, aí eu escondi na blusa e fui no banheiro. Liguei pro meu pai e pedi para ele parar de me ligar, mas ele disse que não ela ele! Era engano...’.*

Cça 1 – *‘É, teve um dia que o celular da B. também tocou, mas a professora não ouviu...’.*

(Alunas do 3º Ano do Ensino Fundamental)

O senso comum preconiza uma noção de infância em que as crianças devem correr e brincar ao ar livre. Porém, a vida nas cidades, atualmente, parece favorecer os dispositivos tecnológicos como meio de comunicação no espaço virtual. Os celulares permitem o contato com alguém que traz segurança, sempre que for necessário, mas podem atrapalhar ainda mais a concentração em sala de aula. Já os computadores possibilitam que as crianças se relacionem com desconhecidos de todos os cantos do mundo, enquanto protegidas por senhas, códigos e pela virtualidade do encontro. Mesmo assim, não podemos esquecer que a não regulamentação do espaço virtual pode promover outros tipos de perigos.

• Esforço/Prazer: o que é divertido não tem dever

- Do que vocês mais gostam aqui na escola?

Cça 1 – *‘Eu gosto mais de Educação Física’.*

Cça 2 – *‘Eu gosto de educação física e informática’.*

Cça 3 – *‘É, e música também. Porque é mais divertido, não tem dever. Eu odeio terça-feira...’.*

Cça 1 – *‘Eu também! Porque terça não tem nenhuma aula extra’.*

- E como é para vocês passar a tarde na escola?

Cça 1 – *‘Por um lado é bom, quando a tia sai da sala... a gente conversa e se diverte, a gente tem muito amigos; por outro lado, a gente tem que ficar fazendo dever...’.*

(Diálogo com alunas do 3º Ano do Ensino Fundamental, durante o recreio)

As falas dessas crianças sobre preferências dentro da escola eram bem comuns no discurso dos colegas de sala. Dois aspectos estão presentes e parecem ser bem diferenciados: o estudo e a sociabilidade. Em relação ao que os alunos esperam da escola, o aspecto instrumental de preparação para o futuro ainda é muito forte. As crianças não conseguiam ver claramente a importância do que aprendem na escola para sua vida cotidiana presente, sempre apontando o valor dos estudos como preparação para quando forem trabalhar. Por isso, sabem que devem se esforçar e vir para a escola, apesar de não gostarem tanto e de preferirem ter o tempo livre para fazer outras coisas.

- O que a escola ajuda na sua vida?

Cça – *‘Ah, essa escola aqui vai me ajudar a entrar em escolas melhores. Minha irmã mais velha já fez a prova para uma escola federal e vai fazer para outras...’.*

- E se você não viesse para a escola?

Cça – *‘Aí depois eu ia me ferrar, ia ter que ficar pedindo moedinha na rua... Tem que estudar, não pode ficar só em casa relaxando. Bem que eu queria...’.*

(Diálogo com aluna do 3º Ano do Ensino Fundamental)

Apesar de reconhecerem a importância da escola como algo que pode lhes dar um futuro e possibilidades melhores, as aulas de que mais gostam são aquelas que se distanciam do funcionamento escolar tradicional. Aulas que têm um aspecto mais aparente de diversão são as

preferidas. É característica da contemporaneidade um maior exacerbamento do hedonismo, com a busca pelo que causa prazer imediato, sem adiamentos (Severiano & Estramiana, 2006), e o entretenimento parece ser o grande impulsionador do interesse das crianças. O divertido é não ter dever, é poder brincar com os colegas, é fazer amigos e conversar sobre os assuntos da moda (futebol, música, televisão, desenhos, brinquedos etc.).

O estudo parece ser entendido como um esforço necessário, mas o que os faz gostar da escola é a convivência com os amigos. Grande parte dos estudantes parece passar pela experiência de estudos apenas como uma obrigação. Talvez a questão da sociabilidade seja o contraponto positivo para os alunos sustentarem uma tarde de tarefas que não causam muito interesse.

Na aula de português, uma das questões pedia para que os alunos separassem várias palavras em dois quadros diferentes: o quadro ACORDAR, para as palavras consideradas boas de serem 'acordadas' no dicionário, e o quadro DORMIR, para as palavras consideradas ruins. Havia palavras como fome, justiça, amor, pobreza, felicidade etc. As crianças vinham respondendo tudo corretamente até que uma das palavras gerou dúvidas: 'trabalho'. Enquanto algumas crianças colocaram essa palavra no quadro 'Acordar', outras colocaram no 'Dormir' e umas poucas ficaram na dúvida, sem colocar nada. A professora teve que explicar: *'Trabalho é pra acordar, né, gente? É legal ter seu emprego, ter um trabalho, ganhar seu dinheiro...'*. I. havia colocado 'trabalho' em 'Dormir' e explicou: *'eu achava que trabalho era 'dormir', porque assim... trabalho é meio chato'*.

(Anotação no diário de campo, dia 13/09/2009).

Foi comum perceber que os alunos abandonavam uma questão que não sabiam fazer de primeira tentativa, não se esforçando para achar a resposta. Aproveitavam-se, ainda, do fato de que a professora logo daria a resposta na correção. Alguns poucos alunos costumavam copiar toda a tarefa do quadro enquanto essa era corrigida. Ora, para quê pensar? O esforço mental investido pelos estudantes no processo de aprendizagem aparece contrastado com o esforço (ou falta de) para lidar

com as informações transmitidas pelas TIC. No entanto, enquanto as tarefas não geram interesse e esforço, os jogos eletrônicos parecem fazer com que eles busquem um pouco mais insistentemente vencer desafios:

- Quando não consegue fazer uma questão, o que faz?

Cça – *'Eu deixo para a correção, pergunto para alguém ou pulo a questão'*.

- Não tenta fazer sozinho, pesquisar?

Cça – *'Não'*.

- E quando não consegue passar na fase de um jogo?

Cça – *'Ai en luto'* – fala rindo.

(Diálogo com aluno do 3º Ano do Ensino Fundamental)

Acreditamos que tecnologia ganha esse espaço por estar ligada intimamente com a questão da diversão, da facilidade de acesso às novidades e da possibilidade de as crianças se sentirem mais ativas em relação às suas escolhas (já que ocupam elas mesmas um lugar de saber). A aprendizagem escolar tradicional aparece mais longe da diversão, refreada pela disciplina e pelo esforço necessários às tarefas. Além disso, as crianças separam conhecimento escolar e entretenimento (computador e outras TIC). O que traz o prazer para o ambiente escolar, do ponto de vista das crianças, é a convivência com os pares, e neste sentido, a função escolar de "transmitir" conhecimentos parece se tornar menos relevante quando comparada à sociabilidade. As dificuldades relativas ao cumprimento do dever e das normas na atual sociedade contemporânea lança questões importantes para a escola e para a formação das crianças. As TIC se inserem na lógica de consumo da cultura contemporânea cujas crenças parecem enfatizar a moral das sensações e do entretenimento (Freire Costa, 2004). Embora seu uso na infância ponha em relevo o prazer e a diversão, outros estudos parecem necessários para se aprofundar entrelaçamentos possíveis entre dever, disciplina e uso de tecnologias no ambiente escolar.

4. Considerações finais

No campo, aprofundamos algumas de nossas reflexões sobre a articulação entre vida na escola e sua relação com a tecnologia. Entendemos que existe a possibilidade de permeabilidades entre

essas duas formas de subjetivação, quando a escola se abre para esse encontro com o cotidiano tecnológico das crianças, sabendo que não pode renegar esse contexto, mas tendo o cuidado de não recorrer a uma adaptação vazia de questionamentos. Essas permeabilidades surgem como possibilidade de funcionar de maneira diferente, de se renovar, levando em conta aspectos diversos da vida das crianças. Ao mesmo tempo, vemos a necessidade de manter certas tensões, para frear um pouco a rapidez do tecnológico e possibilitar uma 'digestão' do mundo para os mais novos, tomando cuidado para não cristalizar os alunos em um passado que seria mais 'puro' e melhor.

O trabalho escolar sugere uma necessidade de reflexão e de aprofundamento sobre o que é estudado; logo, a escola deveria ocupar um lugar especial na geração de conhecimentos, opondo-se à superficialidade, tanto de encontros quanto de saberes. Vimos que algo muda para os alunos que fazem parte da sociedade tecnológica: a forma de lidar com os estudos, de se concentrar, o que se prioriza (diversão). Se antes o ditado dizia: 'primeiro o trabalho e depois a diversão'; agora parece valer: 'trabalhe ao mesmo tempo em que se divirta' ou 'sem diversão não há trabalho possível'. O perigo disso fica bem descrito nas palavras de Kehl (2004):

Não mais o esforço e o sacrifício, mas o 'direito ao prazer'. Não mais o adiamento da gratificação, mas o gozo imediato de tudo o que se oferece para este fim. Não mais a renúncia pulsional e a 'castração', mas a fantasia narcisista de um eu que se prolonga nos seus objetos de satisfação (Kehl, 2004, p. 58).

Tendo isso em vista, entendemos que a escola não deve funcionar como se fosse apenas algo mais a ser consumido, não devendo se submeter aos caprichos de uma superficialidade e de uma felicidade imediatas, mas, sim, sustentar certo adiamento, sabendo-se que o trabalho intelectual exige um esforço mais demorado, exige tempo de reflexão, necessita de tempo para os saberes serem digeridos. Entretanto, as instituições educativas tampouco podem se afastar do funcionamento contemporâneo e dos assuntos cotidianos como se isso não fizesse parte do mundo em que vivemos, sob pena de os conhecimentos gerados não fazerem sentido para aqueles que fazem parte

delas. A escola perde seu sentido, tanto quando se constrói totalmente como mais um objeto de satisfação, quanto quando se afasta completamente da realidade cotidiana de seus alunos. O caminho talvez seja se aproximar, sem ficar à mercê, e isso só seria possível com uma proposta de reflexão e de crítica permanentes.

Retomamos aqui o pensamento de Arendt (2007), autora nem tão contemporânea, por sua preocupação com a preservação do mundo, que seria o papel fundamental da educação, da geração de saberes envolvendo os mais velhos e os mais novos, algo que remete tanto a uma proteção do novato quanto a uma responsabilização por suas ações no mundo. A crise na educação pode ser um momento de reflexão sobre a mesma e sobre como fazemos isso funcionar. Se há um receio normal, por parte dos adultos, em relação à possibilidade de as crianças saírem de um lugar exclusivo de tutela, também poderia haver maior crédito, abertura para alteridades, para o que possa aparecer de diversidade de respostas para os problemas, visões diferentes, criatividade.

O espaço escolar é necessariamente plural, e incorpora referências pessoais diversas, não se podendo fugir disso. Vimos que a tecnologia acolhe e promove tais encontros, mesmo que sejam mais superficiais, mas possibilita aproximações entre os mais velhos e os mais novos, entre culturas distantes, dando um lugar de saber e de participação para quem ainda não o tinha. Além disso, não se pode negar que existam exigências sociais em torno das tecnologias, e que, para formar cidadãos, a escola deva sim, pensar sobre a utilização desses aparatos tecnológicos, até como forma de incluir aqueles que não têm condições financeiras de tê-los em casa. Lidar com computadores é algo tão importante, nos dias de hoje, quanto ler, escrever e saber fazer contas.

As crianças estão participando ativamente do mundo tecnológico, de uma forma ou de outra, pois este faz parte do contexto social cotidiano e atual delas. Importa saber como estão sendo subjetivadas por esta condição, que práticas sociais vão ser engendradas por este aspecto da realidade contemporânea. A tecnologia pode tanto informar quanto alienar, ou seja, tornar crianças mais sujeitos, ou mais escravos deste instrumento.

É dado um mundo às crianças, mas há o perigo de um empoderamento vazio. Esse é o papel da educação, seja escolar ou não, que está nas mãos dos mais velhos: ajudar que essa criação humana possa ter um rumo positivo, guiando os mais novos na construção de uma historicidade entre o presente tecnológico e o passado, de modo que as TIC possam ser inseridas em uma perspectiva humana crítica.

Muitas instituições escolares parecem estar usando computadores apenas como uma necessidade de ficarem atualizadas em relação ao contexto social, mas, frequentemente, nem isso conseguem, pois, em casa, muitos alunos têm máquinas mais avançadas e já sabem usá-las sozinhos. Parece que o uso dos computadores nas escolas dá um ar contemporâneo às rotinas ainda bastantes conservadoras em muitas delas. Quando as TIC se amoldam ao conservadorismo escolar e não promovem qualquer avanço transformador no que concerne à ampliação das possibilidades de participação da criança como agente na construção do saber escolar, podem estar a serviço de uma formação individualizada da criança que pouco fomenta outras formas de se experimentar a transmissão educacional, reforçando ideais de uma infância que deve ser protegida e tutelada. Sobre isso, pensamos juntamente com Castro e Monteiro (2008) que:

O sentido da participação é o de se sentir envolvido e disposto a contribuir na vida em comunidade. No caso de crianças, é entendendo cidadania como participação que se torna possível o exercício dessa por parte desses sujeitos, considerando-os *meaning-givers* na sociedade, acabando assim por intervir nessa (...). É importante frisar que a proteção de crianças e jovens pode articular uma tensão positiva com sua maior participação na sociedade, pois crianças e jovens precisam de proteção para que sejam atores e respondam à convocação de agir. O desafio está em encontrar a medida certa nessa tensão. (p. 283).

Procurar a medida certa na tensão entre proteção e participação, parece ser algo interessante a se pensar e construir.

Lista de referências

- Aarsand, P. A. (2007). Computer and video games in family life: the digital divide as a resource in intergenerational interactions. In: *Childhood*, 14, set. 2007, pp. 235-256.
- Alanen, L. (2001). Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: L. R. Castro de. *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, 2001, pp. 69-92.
- Arendt, H. (2007). *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Beck, U. & Beck-Gernheim, E. (2008). *Individualization*. New Delhi: Sage.
- Belloni, M. L. (1995). Escola *versus* televisão: uma questão de linguagem. In: *Revista Educação e Sociedade*, 52, pp. 571-583.
- Belloni, M. L. (2001). O que é mídia-educação. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- Broughton, J. (1984). The Surrender of Control: Computer Literacy as Political Socialization of the Child. In D. Sloan (ed.), *The Computer in Education: a Critical Perspective*. New York: Teachers College Press, pp. 102-122.
- Candau, V. M. (1998). Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas. In: *Contemporaneidade e educação*, 3 (3), pp. 14-26.
- Candau, V. M. (2008). (Org.). *Reinventar a escola*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Castro, L. R. de (2001). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU.
- Castro, L. R. de (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. In: *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 11 (8), pp. 47-58.
- Castro, L. R. de & Monteiro, R. A. de P. (2008). A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. In: *Psicologia Política*, 16 (8), pp. 271-284.
- Charlot, B. (Org.) (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed.
- Chuang, T-Y. & Chen, W-F. (2009). Effect of computer based video games on children: an experimental study. In: *Educational Technology & Society*, 12 (2), 2009, pp. 1-10.

- Crochik, J. L.. (1998). O computador no ensino e a limitação da consciência. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dean, J. (2003). Why the Net is not a Public Sphere. In: *Constellations*, 1 (10) pp. 95-112.
- Demo, P. (2007). Alfabetizações: desafios da nova mídia. In: *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 57 (15) pp. 543-564.
- Forquín, J.-C. (1993). Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freire-Costa, J. (2004). O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond.
- Gamba jr. & Souza, S. J. (2003). Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. In: S. J. Souza (Org.). *Educação @ Pós-modernidade: crônicas do cotidiano e ficções científicas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. p.27-45.
- Kehl, M. R. (2004). O espetáculo como meio de subjetivação. In: E. Bucci & M. R. Kehl *Videologias: ensaios sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Boitempo, pp. 43–62.
- Lopes, J. T. (1996). Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano. Porto: Edições Afrontamento.
- Lozada, M. (2001). Política en red y democracia virtual: la cuestión de lo público. In: D. Mato (2001). *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización 2*. Disponível em: <<http://www.globalcult.org.ve/pub/Clasco2/lozada.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2009.
- Martins, J. B. (1996). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. Em: *Semina: Ci.Soc./Hum.*, Londrina: UEL, 3 (17), pp. 266-273.
- Martins, L. T. (2010). Escola sob tensão: a produção da infância na sociedade tecnológica. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Plowman, L.; McPake, J. & Stephen, Ch. (2008). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. In: *Children & Society*, 2008, pp. 1-12. Disponível em: <<http://www3.interscience.ey.com/journal/121385522/abstract?CRETRY=1&SRETRY=0>>. Acesso em: 01 out. 2009.
- Prout, A. (2005). The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children. London: RoutledgeFalmer.
- Roessler, B. (2008). New Ways of Thinking about Privacy. In: J. Dryzek, B. Honig. & A. Phillips (eds.), *The Oxford Handbook of Political Theory*. Oxford: Oxford University Press, pp. 694-712.
- Severiano, M. de F. V. & Estramiana, J. L. Á. (2006). Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas: uma análise psicossocial. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. (Texto digitado). Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 22 set. 2008.
- Sloan, D. (ed.) (1984). *The Computer in Education: a Critical Perspective*. New York: Teachers College Press.
- Vasconcelos, V. M. R. de (2006). Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre criando o passado. In: D. Colinviaux, D. D. Dell’Aglío & L. B. Leite (Orgs.). *Psicologia do desenvolvimento: reflexão e práticas atuais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 63-90.

Referencia para citar este artículo: Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635 - 648.

Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial*

MARIBEL BARRETO**

Profesora Universidad de Antioquia.

Artículo recibido en abril 5 de 2010; artículo aceptado en octubre 15 de 2010 (Eds.)

Resumen: En estudios realizados en educación inicial, es poco frecuente que los investigadores e investigadoras describan los dilemas metodológicos y éticos que enfrentan durante su trabajo, ni la forma en que perciben a los niños y niñas dentro de la investigación. Con este artículo pretendo iniciar una discusión que ayude a llenar este vacío, presentando las consideraciones éticas y metodológicas de un estudio en el que niños y niñas de entre 4 y 6 años de edad fueron reconocidos como participantes y agentes sociales, capaces de comunicar sus opiniones y perspectivas.

Palabras clave: Investigación, niños y niñas, educación inicial, estrategias metodológicas.

Considerações ético-metodológicas para a pesquisa na educação inicial

Resumo: Em estudos realizados sobre educação inicial é pouco freqüente que os pesquisadores e pesquisadoras descrevam os dilemas metodológicos e éticos que são enfrentados durante o trabalho, como também que descrevam a maneira como eles percebem os meninos e as meninas dentro da pesquisa. Este artigo visa à começar uma discussão que ajude a encher este vazio, apresentando as considerações éticas e metodológicas de um estudo onde meninos e meninas entre quatro e seis anos de idade foram reconhecidos como participantes e agentes sociais, capazes de comunicar suas opiniões e perspectivas.

Palavras-chave: Pesquisa, meninos e meninas, educação inicial, estratégias metodológicas.

Ethical-methodological considerations for research in early education

Abstract: In studies carried out in early education, it is not common that both male and female researchers describe either methodological and ethical dilemmas that they encounter while doing their work or the way they perceive both boys and girls in the course of their research. This article aims at starting a discussion that will help to solve this problem by presenting the ethical and methodological consideration from a study where boys and girls with ages ranging from four to six years were recognized as participants and social agents, capable of communicating their opinions and perspectives.

Keywords: Research, boys and girls, early education, methodological strategies.

-1. Introducción. -2. Hacia la comprensión de la Investigación en educación inicial. -3. Estrategias de indagación y consideraciones éticas en la investigación con niños y niñas. -4. A modo de conclusión. – Lista de referencias.

* **Artículo corto** que se basa en la investigación “La escritura inicial mediada por un programa de reconocimiento de voz”, 2008-2011. La investigación inició en marzo de 2009 y es realizada por la autora con niños adscritos al programa Buen Comienzo del Municipio de Medellín. Recibe financiación y apoyo de Colciencias y de la Universidad de Antioquia mediante contrato 213-2008, código 115-452-21156.

** Licenciada en Preescolar, Magíster en educación y candidata a doctora en educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: mbarreto@ayura.udea.edu.co

1. Introducción

La investigación en la que se reconoce al niño o niña como participante es relativamente reciente; años atrás, los estudios con este grupo social se caracterizaron por observar y someter a prueba empírica unos supuestos sobre su desarrollo. Sólo recientemente los investigadores e investigadoras hablan de investigación con los niños y las niñas, lo que significa escuchar sus opiniones y puntos de vista. Para Christensen y James (2000), sólo si escuchamos y oímos lo que los niños y niñas tienen para decirnos y prestamos atención a las formas en las cuales ellos y ellas se comunican con nosotros, progresaremos hacia una investigación, no sobre los niños y niñas, sino con ellos y con ellas.

Particularmente en este artículo hago referencia a cuestiones metodológicas, así como a las consideraciones éticas relacionadas con la participación, el respeto, la retribución, la rendición de cuentas en una investigación en educación inicial. Construí el texto bajo la influencia de una perspectiva posmoderna de los niños y niñas, en la que ellos y ellas son vistos como actores sociales, miembros informados, competentes, diversos y con conocimiento y capacidad para comunicar sobre sus propias vidas (Prout & James, 1990; Greig, Taylor & Mackay, 1999; Corsaro & Molinari, 2000; Greene & Hogan, 2005; Alvarado & Suárez, 2009).

Con fundamento en lo anterior, en este texto valoro positivamente el papel del niño o niña en la investigación, especialmente en el momento de colección de los datos, pues, “es esencial recoger datos directamente de los niños, ya que son ellos (y es preciso reconocerlo) los que pueden dar mejor información acerca de sí mismos” (Gaitán, 2006, p. 24). Justamente bajo este principio realicé las elecciones metodológicas y éticas que describiré más adelante.

Ahora bien, con este artículo pretendo ofrecer a las instituciones y profesionales implicados en la educación inicial, algunos elementos prácticos y teóricos sobre la investigación en educación inicial, puesto que cualquier profesional que se aventure a realizar investigaciones en esta área, no solamente debe tener un amplio dominio disciplinar; debe además conocer las características de la investigación con personas menores, y cuestionarse frente a las elecciones éticas y metodológicas que

en calidad de adulto investigador o investigadora tendrá que realizar.

En este sentido, estructuro el artículo en tres partes: en la primera, expongo de manera sucinta el referente a partir del cual se entiende la investigación en educación inicial; en la segunda, exploro las estrategias metodológicas y las consideraciones éticas asumidas en una investigación realizada con niños y niñas de entre 4 y 6 años de edad, adscritos a programas de educación inicial del municipio de Medellín; y finalmente presento algunas reflexiones a modo de conclusión sobre el tema en cuestión.

2. Hacia la comprensión de la investigación en educación inicial

El concepto de educación inicial

Desde la creación del primer “instrumento jurídicamente vinculante¹” sobre los derechos de los niños y las niñas, y posteriores mecanismos establecidos en convenciones internacionales para velar por la protección y atención a la primera infancia, el tema de la educación inicial comenzó a tomar forma como problema social, y aunque en la literatura especializada aparecen algunas definiciones que ayudan a su comprensión, todavía hay una dificultad semántica y pragmática por superar ya que, como lo plantea Egido (2000), “aunque exista una terminología más o menos común para referirse a ese ámbito, en realidad viene a enmascarar una gran diversidad de prácticas y sistemas de atención a la infancia” (p. 120).

Por lo tanto es preciso señalar que el concepto de educación inicial sobre el cual baso esta reflexión, contiene elementos políticos y científicos, imbricados de algún modo, pero que para efectos prácticos presentaré de manera tematizada.

Entre los aspectos políticos de la noción que asumo en este artículo, apelo a una especie de racionalidad técnica, sobre la cual las autoridades públicas² han establecido la educación inicial como un elemento “básico, conceptual y operativo, para

1 Este concepto es utilizado por la Unicef para referirse a la convención de los derechos de los niños firmada por países miembros en el año 1989.

2 Se considera autoridades públicas, a los responsables políticos encargados de reconocer o legitimar un problema, inscribiéndolo o no en la agenda pública (Ver Roth, 2002, p. 69).

garantizar la atención integral a la primera infancia” (Conpes 109, p. 22), en un esfuerzo del gobierno por racionalizar unas exigencias que si bien provienen de demandas externas, deben vincularse al territorio, y esto lo han logrado al menos en términos de agenda política, con la creación de un instrumento a través del cual se pretende garantizar la educación de la primera infancia³.

Los aspectos científicos, por su parte, se encuentran soportados en la idea de desarrollo que consiste, por un lado, en reconocer la importancia que tienen en el desarrollo del niño o niña las experiencias tempranas educativas de calidad (Coffey, 2007; Schneider, Ramires, Gomes & Almeida, 2009), y por otro lado, identificar los beneficios económicos que puede tener para una nación el cuidado y la educación de la primera infancia (Calman & Tarr-Whelan, 2005); estos elementos están presentes cuando se operacionaliza en marcos normativos la educación inicial como:

(...) un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. Esto implica realizar un cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente del crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, en ambientes de socialización sanos y seguros para que logren aprendizajes de calidad (Conpes, 109, p. 23).

Los asuntos políticos y científicos son articulados por medio de sentimientos universales, de protección y cuidado especial a los niños y niñas, a partir de los cuales los sujetos adultos, al menos en un plano simbólico, pretendemos garantizar la preparación de un individuo -niño o niña- para una vida independiente en la sociedad. Así pues, la educación inicial no es más que el mecanismo a través del cual, las personas adultas intentamos delimitar el campo de acción que se ocupa de la

educación y el cuidado de las nuevas generaciones, al menos durante sus primeros 6 años de vida.

La investigación en educación inicial en perspectiva de experiencia

La investigación es una herramienta fundamental en el desarrollo del ser humano; constituye uno de los mecanismos más poderosos para ampliar el conocimiento que se tiene sobre la naturaleza humana. Para Conrad y Serlin (2006), el objeto de la investigación es comprender los fenómenos en términos de sus patrones y peculiaridades y formular explicaciones de nuestras experiencias; estas explicaciones no son estáticas, pues están determinadas por las elecciones teóricas, metodológicas y contextuales de la investigación, y por supuesto del examen que sobre estas opciones hace el propio investigador o investigadora.

En un plano específico, entiendo la investigación en educación inicial como una experiencia vivida⁴, por medio de la cual agentes educativos, maestros, maestras y personas encargadas de cuidar y educar a los niños y niñas, construyen significados y concretan las representaciones sociales, las teorías pedagógicas, los imaginarios y las metodologías en acciones e interacciones para la enseñanza, el desarrollo y el aprendizaje. Asimismo, como un espacio para significar, interpretar y explicar la cotidianidad que construyen las personas adultas y las menores en sus espacios vitales, conformando un sistema práctico que produce teoría, y una tradición teórica que se reconfigura en un sistema práctico.

Ahora bien, se trata de una investigación que vincula a los niños y niñas como protagonistas, y esto la hace aún más compleja, ya que, aunque ésta puede guardar relación con los aspectos generales de la investigación con sujetos adultos, debe situarse en su especificidad; pues bien, se tiende a pensar que como todos hemos sido niños o niñas, tenemos un referente muy claro sobre ellos y ellas; sin embargo, no dejamos de ver nuestra propia condición de niños o niñas desde una perspectiva de personas adultas. Esto hace que, como ha señalado Punch (2002), la manera en la que los investigadores e investigadoras percibimos la

3 Particularmente, para el año 2009 se crea un instrumento para asegurar la condición pública y la competencia y eficacia del gobierno de garantizar la educación de la primera infancia; este mecanismo materializa las iniciativas que han desarrollado algunos entes gubernamentales y algunas organizaciones de la sociedad civil, para ofrecer durante los primeros años de vida una educación de calidad, incluyente, equitativa y solidaria.

4 Para Van Manen (2003) la experiencia vivida cobra importancia por medio de actos interpretativos a través de los cuales asignamos significado a los fenómenos de la vida.

infancia y el estatuto de niño o niña en la sociedad, influye en cómo ellos y ellas son comprendidos. Por lo tanto, es necesario reconocer que toda investigación está determinada por la concepción que el investigador o investigadora, como persona adulta, tiene del niño o niña como individuo, y de éste en el conjunto de población que colectivamente se representa como infancia; es decir, como padres y madres, profesionales e investigadores o investigadoras, hemos configurado un deber ser en relación con la infancia y con los niños y niñas, lo que incide indiscutiblemente en las decisiones que realizamos durante las investigaciones.

Estas decisiones se refieren fundamentalmente a dos aspectos: por un lado, los principios procedimentales; éstos involucran el análisis de los procesos y en particular las estrategias de indagación empleadas en la investigación, con las que se pretende comprender, indagar y explorar objetos de conocimiento asociados a la educación de los niños y niñas; por otro lado, las consideraciones éticas, que no resultan tan fáciles de definir, puesto que cada persona adopta una perspectiva, y trata lo correcto y lo incorrecto desde unos principios, es decir, desde un código moral construido sobre lo que considera éticamente correcto de determinadas actuaciones en la investigación.

Así, la variedad de consideraciones procedimentales y éticas que se pueden construir o adaptar para llevar a cabo la investigación, está influenciada por: las representaciones que en condición de sujeto adulto ha construido acerca de los niños y niñas, las presunciones sobre sus niveles de desarrollo, atención y motivación, la experiencia para trabajar e investigar con niños y niñas, y la aplicación de los propios principios morales.

Con fundamento en lo anterior es posible darse cuenta que elegir las técnicas más apropiadas para la investigación con niños y niñas no es una tarea fácil; sin embargo, Boyden y Ennew (1997) afirman que ellos y ellas pueden involucrarse en todas las etapas de la investigación, escogiendo los temas, recolectando los datos y participando en su análisis y difusión; justamente desde esta perspectiva describo a continuación algunos elementos metodológicos y éticos asumidos en una investigación reciente. La presentación se basa en un estudio que se inició en el mes de marzo del

año 2009 en la ciudad de Medellín, Colombia, en el que participaron niños y niñas de 4 a 6 años de edad.

3. Estrategias de indagación y consideraciones éticas en la investigación con niños y niñas

Las estrategias de indagación

Con este concepto hago referencia a los mecanismos a través de los cuales los investigadores e investigadoras nos aproximamos a una cultura, a un grupo, a un fenómeno o a cualquier aspecto que surja en el contexto de la educación inicial; en particular, me refiero a los patrones que iluminan la comprensión de los fenómenos que surgen en los espacios educativos para la primera infancia -familiares, comunitarios o institucionales- y que están mediados por las personas adultas.

En la investigación nombrada anteriormente se utilizaron diferentes estrategias para descubrir las percepciones, nociones y actitudes de los niños y niñas, tales como dibujos, fotografías, entrevistas y cuestionarios.

1. Dibujos

Los dibujos se emplearon como técnica exploratoria, es decir, los niños y niñas fueron estimulados verbalmente a dibujar sobre lo que creían que iba a ocurrir en la investigación. Para alentar esta producción, se acompañó el estímulo de algunas claves verbales: objetos que llegaran al salón, actividades que se realizaran, personas nuevas. El uso de esta técnica permitió a los niños y niñas imaginar y representar sus pensamientos frente a la investigación, ya que los dibujos se convirtieron en una especie de preámbulo y sirvieron de actividad de familiarización con las personas nuevas que trabajaron en el proyecto. Para Boyden y Ennew (1997), los dibujos pueden emplearse como técnica exploratoria a través de la cual los niños y niñas se familiarizan con el adulto investigador o investigadora.

Figura 1.

Dibujo elaborado por un niño de 5 años

“...Cuando yo entre al castillo, voy a hacer tareas con la profesora nueva...”



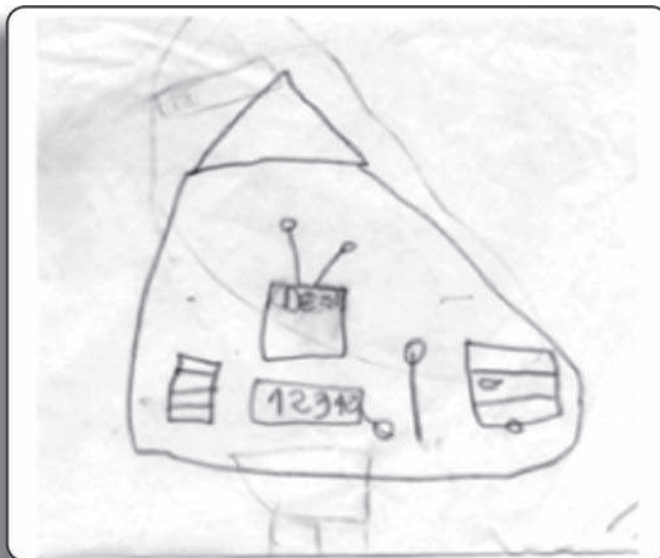
De manera complementaria, los dibujos también fueron utilizados como técnica de consolidación, lo que implicó que los niños y niñas fueran invitados a dibujar las actividades que realizaron durante algunas de las sesiones del trabajo empírico, bajo la consigna de contar a otros niños y niñas que no participaron de

la experiencia, las actividades que ellos y ellas realizaron. Los dibujos producidos generalmente debían ir acompañados de una interpretación del propio niño o niña, y de otra de un par; así, el investigador o investigadora podría encontrar regularidades en las interpretaciones.

Figura 2.

Dibujo elaborado por una niña de 5 años

“...entré al castillo, y trabajé con el computador y con un micrófono...”



Esta estrategia ha sido empleada con niños y niñas muy pequeños; por ejemplo Einarsdóttir (2007) realizó una investigación con niños y niñas de entre 2 y 6 años de edad, en la cual los invitó a dibujar sobre las cosas que les gustaban o no del centro infantil al que asistían; al usar este procedimiento, la investigadora encontró que por medio de los dibujos se puede explorar la manera en que los niños y niñas ven las cosas de un modo activo y divertido, además identificó que los dibujos constituyen un recurso muy útil en la recolección de información con los niños y niñas, siempre y cuando se complementa con otros procedimientos.

Ahora bien, al emplear los dibujos es necesario reconocer que éstos pueden estar influenciados por el contexto y por las situaciones de la vida diaria de los niños y niñas, pues en la investigación que se realizó algunos de los participantes intentaron reproducir imágenes cotidianas que en ocasiones poco tenían que ver con los cuestionamientos formulados por el equipo de investigación. Para Hart (1997), los niños y niñas tienden a dibujar

figuras estereotipadas que ya han aprendido, y que a su vez son la expresión de un limitado grupo de objetos que conocen y que son acentuados por la cultura particular.

2. Fotografías

Otra de las técnicas empleadas fueron las fotografías, algunas tomadas por los niños y niñas y otras por el equipo de investigación; ambas fueron interpretadas por los niños y niñas de manera individual y de manera grupal; las primeras, fueron elecciones de los niños y niñas, es decir, ellos y ellas decidieron cuáles fotografías tomar, mientras que las otras fueron elecciones del equipo de investigación. Posteriormente, las fotos fueron presentadas en una pantalla grande y de manera individual se les pidió a los niños y niñas que tomaron las fotos, hacer comentarios sobre ellas; luego las fotos tomadas por el equipo fueron proyectadas al grupo en general, y se les pidió que las comentaran.

Figura 3.
Fotografía tomada por un miembro
del equipo de investigación, mientras las niñas interpretaban una fotografía
tomada por una de ellas



Al tratarse de niños o niñas pequeños, es necesario garantizar que reconozcan la fotografía como parte de su cotidianidad, esto es, que identifiquen los elementos familiares, y poco a poco introducir preguntas de acuerdo con su nivel de desarrollo, por ejemplo: preguntar por las cosas

que hay en la fotografía antes de preguntar por las relaciones entre las cosas y la inferencia de eventos que, por tratarse de registros fijos y no móviles como los videos, no representan el desarrollo de la actividad -que fue lo que se pretendió explorar con los participantes-.

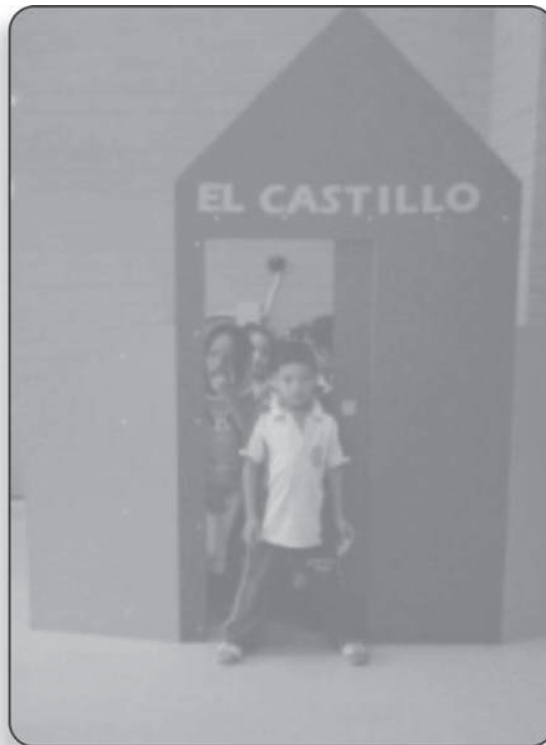
Figura 4.
Fotografía tomada por una niña de 4 años y 2 meses



Al usar las fotografías se permitió a los niños y niñas elegir, además, evitar el deseo de copiar de muestra de sus demás compañeros y compañeras;

así, cada fotografía en esencia fue original y pudo ser interpretada por cada niño y por cada niña de acuerdo con las razones que tuvo para tomarla.

Figura 5.
Fotografía tomada por un niño de 5 años y 4 meses



Adicionalmente, la fotografía es una técnica que no depende de las habilidades de los niños y niñas ni mucho menos de sus condiciones económicas y culturales, ya que se obtiene a través de un dispositivo que cada vez es más fácil de usar y novedoso, lo cual estimula a los niños y niñas a manejarlo con naturalidad y entusiasmo. Para Punch (2002), esta técnica no depende de la capacidad de los niños y niñas o de la auto-percepción que tengan de sus capacidades para representar una imagen, ya que aprenden fácilmente, y la mayoría de las fotos que registran están acordes con sus expectativas. Sin embargo, es necesario subrayar que cuando se usa la fotografía con niños y niñas muy pequeños, es probable que se tenga que invertir un buen tiempo en permitirles explorar el dispositivo tecnológico pues, aunque los niños y niñas aprenden rápidamente, siempre querrán relacionar las nuevas experiencias con sus saberes y experiencias previas, esto es, pueden tomarse su tiempo en atender al requerimiento y seguramente las primeras fotografías aparentemente no tendrán ninguna relación con la investigación; en este caso, el investigador o investigadora debe estimular a los niños y niñas a retomar el objetivo con consignas que los inviten a registrar los eventos relacionados con la investigación.

En los últimos años, expertos de diferentes disciplinas recomiendan usar esta estrategia en la investigación con niños y niñas (DeMarie, 2001; Dockett & Perry, 2003; Rasmussen, 2004; Epstein, Stevens & McKeever, 2006; Cook & Hess, 2007); por ejemplo, Fasoli (2003) empleó las fotografías con niños y niñas de 4 y 5 años durante una visita a una galería; en el estudio encontró que las fotografías pueden ser de gran utilidad para comprender, no sólo el aprendizaje de los niños y niñas, sino también los procesos y elecciones de los investigadores e investigadoras, ya que les proporcionan el registro de un momento que puede ser objeto de reflexión permanente y que puede ser sometido a múltiples lecturas.

3. Entrevistas

En este estudio las entrevistas se realizaron con fundamento en el método de exploración crítico clínico empleado por Ferreiro (1979, 1997, 1999, 2001, 2003, 2007) en los estudios acerca de la construcción de la lengua escrita. En el estudio

que sirve de referencia para este artículo se utilizó la entrevista para explorar este mismo objeto de conocimiento.

Para Delval (2001), la entrevista es un procedimiento para investigar cómo piensa, percibe, actúa y siente el niño o la niña; es una estrategia con la cual se busca descubrir aquello que no resulta evidente en lo que él o ella hace o dice, aquello que está por debajo de la apariencia de su conducta y permite al investigador o investigadora explorar a través de acciones o palabras las nociones que construyen.

La aplicación de este procedimiento superó la conversación y estimuló la interacción entre el niño o niña y el sujeto adulto a partir de una intervención sistemática y flexible, ya que las acciones y explicaciones del niño o niña informaron a la persona adulta sobre la imagen mental de la realidad que ellos y ellas se estaban formando, y que fue la que intentaron reconstruir en las explicaciones o conductas; fue más que una simple secuencia de preguntas, porque se interrogó por la conducta del niño o niña y sobre todo por las características que no encajaban con las propiedades y rasgos que atribuían en sus explicaciones.

Emplear este procedimiento constituyó una valiosa experiencia formativa, tanto para los investigadores e investigadoras como para los niños y niñas, toda vez que desde la condición de sujetos adultos se aprendió algo sobre la forma de pensar de los niños y niñas, y éstos y éstas sintieron que su lenguaje fue comprensible para el mundo adulto; esto los estimuló a expresar con mayor naturalidad las cosas que experimentaron durante el trabajo de campo.

En España, Escalona (2002) empleó esta estrategia para describir y explorar un aspecto del desarrollo lógico matemático de niños y niñas de entre 4 y 6 años de edad; la investigadora encontró que la entrevista es útil para analizar los esquemas de pensamiento de los niños y niñas mientras realizan una tarea; y en Argentina fue empleada para examinar las concepciones de los niños y niñas acerca del aprendizaje de la escritura (De la cruz, Huarte & Scheuer, 2004).

Ahora bien, realizar entrevistas para explorar las actitudes y nociones de los niños y niñas frente a determinados asuntos, requiere de parte del sujeto adulto un sólido conocimiento teórico del tema que pretende explorar, pues sólo esto le

ayudará a comprender las estructuras intelectuales del niño o niña.

4. Cuestionarios

Dentro de los procedimientos empleados con niños y niñas, los cuestionarios son uno de los más populares, ya que pueden ser administrados fácil y rápidamente a un número significativo de niños y niñas; además, como explican Greig, Taylor & Mackay (2007), son fáciles de analizar, versátiles y adecuados para obtener datos. No obstante, éstos deben ser cortos y acompañados de una instrucción directa; se debe evitar tanto

las preguntas conjuntivas como las disyuntivas, y reemplazar los criterios de respuestas nominales o textuales, por imágenes.

En la investigación realizada este patrón de procedimiento permitió recolectar la percepción de los niños y niñas frente al tema específico del estudio, y ayudó al equipo de investigación a dilucidar la relación entre lo que los niños y niñas decían y hacían, y la forma en la que se acercaban al tema investigado. Para el equipo de investigación fue muy valioso emplear criterios de respuesta gráficos, ya que los niños y niñas sintieron confianza y seguridad al emitir sus respuestas.

Figura 6.
Fotografía registrada por una de las cámaras de un circuito cerrado de televisión, mientras el niño respondía un cuestionario.



En esta investigación los cuestionarios fueron una estrategia muy útil para recolectar datos y establecer algunas comparaciones frente a las actitudes de los niños y niñas antes y después de la experiencia; no obstante, son pocos los estudios en los que se emplean; para Einarsdotti (2007) los cuestionarios no son una estrategia común en la investigación con los más pequeños y pequeñas.

Las consideraciones éticas

Las consideraciones éticas no son más que las actuaciones a partir de las cuales los investigadores e investigadoras aplican los principios morales a un mundo concreto de la práctica. En la actualidad son muchos los autores y autoras que trabajan los principios éticos contemporáneos en la investigación con niños y niñas (Mandell 1991;

Christensen & James, 2000; Lewis & Lindsay, 2000; Casas, 2006; Gaitán, 2006; Greig, Taylor & Mackay, 2007).

En los párrafos que siguen, describiré un conjunto de consideraciones éticas asumidas con los niños y las niñas que participaron en la investigación; estas cuestiones, incluida la participación, el respeto, la retribución, la rendición de cuentas y la información, son fundamentales en cualquier investigación, pero en la investigación con niños y niñas adquieren un significado especial.

Participación

La participación de los niños y niñas en la investigación debe ir mucho más allá de responder a cuestionarios, o incluso de entrevistar a sus pares; ésta tiene que ver con la forma en la que

se desarrollan las relaciones intergeneracionales y con la manera en la que el mundo adulto ve a los niños y niñas. Asimismo, este principio tiene que ver con la creación de condiciones para que los niños y niñas ejerzan su derecho a decidir si

quieren tomar parte en una investigación, en qué grado y de qué manera. Al respecto Hart (1992), propone 8 niveles de participación de los niños y niñas, representados en el siguiente gráfico:

Figura 7.
Niveles de participación



Fuente: Adaptado de Hart., 1992

Durante la investigación se alcanzó el nivel 6 de participación, y aunque el objeto de investigación fue pensado por un agente externo -investigadora-, los niños y niñas fueron consultados e involucrados en la construcción de las actividades; además sus opiniones fueron reconocidas por el entorno social, pues éstas se socializaron con los padres, madres y familiares. Adicionalmente, este principio fue fundamental para garantizar la vinculación espontánea y la motivación permanente de los niños y niñas en el estudio.

• Respeto

Este principio es descrito en el reporte Belmont (1979)⁵, como uno de los aspectos más importantes a la hora de realizar investigaciones con seres humanos, en la medida en que atiende por lo menos a dos convicciones éticas: tratar a los

individuos como agentes autónomos y proteger a quienes presentan capacidades disminuidas.

De manera directa, el respeto comienza por reconocer la libertad del niño o niña para actuar según sus propias convicciones, sin cuestionar sus decisiones; ello implica transmitir de manera clara, precisa y oportuna toda la información del proyecto y acoger la decisión de cada niño o niña de participar o no de la investigación.

Con fundamento en lo anterior, el personal de la investigación solicitó las autorizaciones necesarias para iniciar el trabajo de campo, por ejemplo: reuniones informativas con el personal directivo de las instituciones implicadas, firma de convenios de cooperación académica, socialización y vinculación de personal de las instituciones y autorización de los padres y madres y de los propios niños y niñas. Cada una de estas actuaciones tuvo como objetivo alcanzar el equilibrio entre la libertad que tienen los niños y niñas de participar, y la supuesta obligatoriedad que adquieren por pertenecer a los programas de las instituciones.

⁵ Reporte Belmont. Principios éticos y directrices para la investigación con humanos.

- **Retribución – beneficio**

Este es uno de los principios más sensibles, puesto que sobre un terreno funcionalista todo asunto económico transforma las relaciones, y puede verse comprometida la investigación. Por eso, es trascendental contemplar cuidadosamente desde el principio de la investigación las recompensas y beneficios que se ofrecerán y entregarán a los niños y niñas participantes.

Al respecto, el informe Belmont señala este principio como beneficencia, y se sintetiza en dos premisas básicas: no hacer daño a los participantes e incrementar al máximo los beneficios, y disminuir los daños posibles; por lo tanto, en el estudio se presentaron a los niños y niñas y a sus acudientes, los posibles riesgos que pudieran ocurrir como resultado de la investigación, y de la misma manera, se explicitaron las implicaciones a largo plazo en términos de la generación de conocimiento asociado al desarrollo de la investigación.

- **Rendición de cuentas**

Teniendo en cuenta que la investigación en educación inicial generalmente involucra una serie de instituciones y entidades sociales, es necesario comunicar sistémicamente las vicisitudes de la investigación; no basta con presentar la propuesta para obtener la autorización, es necesario informar en la medida en que se desarrolla la investigación, los aspectos que directamente comprometen a los niños y niñas.

De igual manera, es fundamental devolver los resultados de la investigación a los participantes, ajustando el lenguaje de manera que sean comprensibles y que pueda ser cuestionados, incluso mucho antes de presentar reportes a entidades financiadoras o comunidades académicas.

Un ejemplo de la aplicación de este principio en la investigación fueron las reuniones con padres y madres de familia, los informes de avances presentados a las instituciones de los niños y niñas, los conversatorios con los propios niños y niñas y los seminarios formativos realizados con el personal que integró el equipo de investigación. A través de estos canales de comunicación, se pusieron a disposición de diferentes audiencias los sucesos de la investigación.

- **Información**

- a. **Consentimiento**

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2005), el consentimiento informado es un proceso por medio del cual un sujeto voluntariamente confirma su deseo de participar en un estudio, en particular después de haber sido informado acerca de todos los aspectos relevantes de su decisión a participar. El consentimiento informado se materializa en un formato escrito, firmado y fechado.

Este documento contiene dos partes: la información general y el formato de consentimiento; en el primero, se explicitaron los aspectos prácticos de la investigación, los beneficios, los riesgos, la compensación, la mitigación de posibles riesgos y el compromiso de confidencialidad con los datos generados y con la información de los niños y niñas; el segundo es el formato que fue diligenciado por el sujeto acudiente del niño o niña y que se convirtió en la evidencia documentada de que el acudiente o la acudiente recibió la información suficiente para decidir si permitía o no que el niño o niña participara de la investigación. En este formato se registraron los datos de la investigadora, de manera que pudiera ser contactada por los padres, madres o acudientes de los niños y niñas para aclarar dudas, presentar quejas o realizar comentarios, en el momento en que lo considerasen necesario.

- b. **Asentimiento**

De acuerdo con la declaración de Helsinki⁶, aunque un niño o niña puede no ser legalmente competente, debe dar el asentimiento antes de ser involucrado en un estudio; esto significa que debe saber que puede aceptar participar de la investigación y también que puede retirarse en cualquier momento si lo desea, sin que ello implique un detrimento en su cuidado; de igual manera, ha de comprender cuál es su papel, saber qué debe hacer si elige participar, saber qué sucederá con los datos que se generen, y conocer cuáles son los riesgos que tiene si decide participar.

Dado que se trata de un documento de aceptación por parte de niños y niñas pequeños, éste

⁶ Declaración emitida por la asociación médica sobre los principios éticos para las investigaciones con niños y niñas.

se convirtió en un proceso continuo durante toda la investigación, pues el niño o niña podía decidir en cualquier momento no participar y no debía sentirse obligado u obligada a dar una explicación; así mismo, fue un documento adaptado a las características evolutivas de los niños y niñas, sin caer en la superficialidad, pues se trató de que ellos y ellas comprendieran su inclusión en el estudio.

Es importante subrayar que se está hablando de un procedimiento usualmente empleado en investigaciones médicas; por lo tanto, es necesario crear una cultura y respeto por los principios éticos en los investigadores e investigadoras sociales, especialmente aquellos interesados en investigar en el campo de la educación inicial.

4. A modo de conclusión

La investigación con niños y niñas ha sido un tema de gran interés desde hace muchos años, pero sólo en las últimas dos décadas surgió el debate sobre los elementos que la diferencian de -o la asemejan a- la investigación con sujetos adultos (James, Jenks & Prout, 1998; Punch, 2002). En esta querrela muchos investigadores e investigadoras encaminados por las sendas de la nueva sociología de la infancia, comenzaron a comprender a los niños y niñas desde nuevas perspectivas, y por ende su participación en los asuntos que los comprometen de una forma diferente. Lo anterior fue posible porque se visibilizó al niño o niña como agente social, lo que permitió a los investigadores e investigadoras superar el temor de la falta de fiabilidad y de la falta de rigurosidad de la información proporcionada por éste, y reconocerlo como fuente prolífica de información sobre los problemas que afectan su vida (Liebel, 1994; Alderson & Montgomery, 1996; Clark & Moss, 2005).

Visto de este modo, puede afirmarse que la investigación con niños y niñas y no sobre los niños y las niñas, puede constituirse en un elemento transversal en la generación de conocimiento sobre educación inicial, en tanto tenga una función teórica y práctica: la primera, reflejada en la creación de líneas de investigación sobre la educación inicial en perspectiva interdisciplinaria, y la segunda, materializada en la construcción de programas y servicios pensados a partir de las

necesidades y expectativas identificadas por los propios niños y niñas.

Así pues, cualquier profesional que pretenda aportar a este campo, debe estar en capacidad de promover discusiones sobre prácticas y perspectivas de la investigación con niños y niñas; esto significa explorar la literatura contemporánea que caracteriza este tipo de investigación y construir nuevos referentes a la luz de los contextos educativos en los que actúa, sin olvidar que más allá de los dilemas teóricos y prácticos, las concepciones y presunciones acerca de los niños y niñas determinarán el curso de cualquier investigación.

En este orden de ideas, los mayores desafíos que enfrentamos los profesionales y las profesionales interesados en el tema de la investigación en educación inicial, están relacionados con la comprensión de los elementos que diferencian la investigación con niños y niñas de la que se realiza con otros grupos sociales, y en la elección de procedimientos de indagación que permitan ampliar el horizonte teórico del campo de la educación de la primera infancia.

Para finalizar, con este artículo pretendo abrir un espacio de reflexión para la construcción de referentes específicos de la investigación con niños y niñas, dado que puede ser una herramienta muy valiosa en la implementación contextualizada y significativa de programas de atención y educación de la primera infancia, siempre y cuando en éstos se cuestione la visión adultocéntrica de los niños y niñas en la investigación, y se reflexione sobre los aspectos éticos y procedimentales que en ella se originan.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V. & Suárez, M. C. (2009). "Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 907-928.
- Alderson, P. & Montgomery, J. (1996). *Health care choices: making decisions with children*. London: Institute for Public Policy Research.
- Belmont, R. (1979). *Ethical Principles and Guidelines for the protection of human subjects of research*. Recuperado el 27 de noviembre de 2008, de

- <http://ohsr.od.nih.gov/guidelines/belmont.html>
- Boyden, J. & Ennew, J. (Eds.) (1997). *Children in focus: a manual for participatory research with children*. Stockholm: Radda Barnen.
- Calman, L. & Tarr-Whelan, L. (2005). *Early Education for All. A Wise Investment*. New York: Legal Momentum.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad Madrid*. 43(1), pp. 27-42.
- Christensen, P. & James, A. (Eds.) (2000). *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Coffey, C. (2007). Early child development is a business imperative. En: M. Young (Ed.). *Early child development; from measurement to action*, (pp. 27-34). Washington D. C.: The World Bank.
- DNP (2007). Conpes 109. "Política Pública Nacional de Primera Infancia" "Colombia por la Primera Infancia". Bogotá, D. C.: DNP.
- Conrad, C., & Serlin, R. (Eds.) (2006). *The Sage Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Cook, T. & Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective: fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14, pp. 29-45.
- Corsaro, W. & Molinari, L. (2000). Entering and Observing in Children's Worlds: a reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In: P. Christensen & A. James *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer.
- De la cruz, M., Huarte, M. & 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. 1-20.
- DeMarie, D. (2001). A trip to the zoo: children's words and photographs. *Early Childhood 31 Research and Practice*, 3(1).
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Dockett, S. & Perry, B. (2003). Children's views and children's voices in starting school. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(1), pp. 12-17.
- Egido, I. (2000). «La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y Europa». *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, pp. 119-154.
- Einarsdotti, J. (2007). Research with Children: Methodological and Ethical Challenge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2), pp. 97-211.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P. & Baruchel, S. (2006). Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), Article 1. Recuperado el 5 de agosto de 2008, de http://www.ualberta.ca/~i i qm/backissues/5_3/pdf/epstein.pdf.
- Escalona, C. (2002). Entrevistas clínicas individuales a escolares de 3 a 6 años: una modelización de las competencias ordinales en Educación Infantil. Actas del VI Simposio de la Seiem, 11-14 de septiembre de 2002, Logroño; pp. 95-136.
- Fasoli, L. (2003). Reading photographs of young children: Looking at pictures: contemporary. *Issues in Early childhood*, 4 (1), pp. 32-47.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos "leer" y "escribir"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura*. CD-Multimedia. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2007). Las inscripciones de la escritura. *Lectura y vida*, 28(4), pp. 60-65.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1ª ed.). México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*. Madrid. 43(1), pp. 9-26.
- Greene, S. & Hogan, S. (Eds.). (2005). *Researching children's experience*. London: Sage.

- Greig, A., Taylor, J. & Mackay, T. (1999). *Doing research with children*. London: Sage.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2007). *Doing Research with Children* (2nd edition). London: Sage.
- Hart, R. (1992). *Children's participation from tokenism to citizenship*. NJ: Unicef.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Lewis, A. & Lindsay, G. (Eds.) (2000). *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Liebel, M. (1994). *Protagonismo Infantil. Movimientos de niños trabajadores en América Latina*. Managua: Nueva Nicaragua.
- Mandell, N. (1991). 'The Least Adult Role in Studying Children'. In: F. Waksler (Ed.) *Studying the Social Worlds of Children: Sociological Readings*. London: The Falmer Press.
- Organización Panamericana de la Salud. *Buenas Prácticas Clínicas: Documento de las Américas 2005*. Recuperado el 18 de Julio de 2008, de http://www.paho.org/Spanish/AD/THS/EV/IVCONF_BPC-doctesp.doc.
- Prout, A. & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: A. James & A. Prout (Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press, pp. 7-31.
- Punch, S. (2002). Research with children the same or different from research with adults. *Childhood*, Vol. 9(3), pp. 321-341.
- Rasmussen, K. (2004). Places for children-Children's places. *Childhood*, 11(2), pp. 155-173.
- Roth, A. (2002). *Políticas Públicas: Formulación, Implementación y Evaluación*. Bogotá, D. C.: Aurora.
- Schneider, A., Ramires, V., Gomes, M. & Almeida, L. (2009). The Better early childhood development program: an innovative Brazilian Public policy. *Current Issues in Comparative Education*, 11, pp. 24-32. Recuperado el 13 de marzo de 2010, de http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/11.00/PDFs/11_Brazil_PIM.pdf.
- Van-Manem, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Educación.

Referencia para citar este artículo: Gómez, M. R. (2011). Batuta Caldas-Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 649 - 668.

Batuta Caldas - Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana*

MARTHA RUTH GÓMEZ**

Investigadora Grupo de investigación "Idacanzás: previendo las mudanzas de los tiempos", Universidad de Caldas.

Artículo recibido en agosto 24 de 2010; artículo aceptado en octubre 15 de 2010 (Eds.)

· **Resumen:** En el presente artículo muestro los resultados del proceso de investigación que se desarrolló en Colombia entre 2005 y 2009 con niñas, niños y jóvenes de la Fundación Batuta Caldas de la ciudad de Manizales. El estudio se ubica dentro del paradigma cualitativo, específicamente en el enfoque histórico-hermenéutico, y en él me pregunto primordialmente por el devenir de la educación musical en formación ciudadana a través de un proceso de socialización política en el que se potencia la subjetividad política y se configura permanentemente un mundo compartido que armoniza la identidad colectiva y la subjetividad. En este documento muestro los antecedentes que dieron lugar a la problematización y que orientaron la indagación empírica, y finalmente expongo los resultados y conclusiones de la investigación.

Palabras Clave: Socialización política, ciudadanía, sujeto político, educación musical.

Batuta Caldas-Colômbia: um programa de formação musical que torna-se em formação cidadã

· **Resumo:** Neste artigo mostro os resultados do processo de investigação desenvolvidos na Colômbia entre 2005 e 2009 com crianças e jovens da Fundação Batuta Caldas na cidade de Manizales. O estudo está localizado dentro do paradigma qualitativo, especificamente na abordagem histórico-hermenéutico. Nesta pesquisa meu principal interesse é investigar pelo desenvolvimento da educação musical na formação de cidadãos em um processo de socialização política que reforça a subjetividade política e define permanentemente um mundo compartilhado que harmoniza a identidade coletiva e a subjetividade. Neste documento mostro o plano de fundo que levou para o questionamento e guiou a investigação empírica, e os resultados e as conclusões do inquérito.

Palavras-chave: socialização política, cidadania, sujeito político, educação musical.

Batuta Caldas-Colombia: A program of musical training that results in citizenship formation

· **Abstract:** This article shows the results of the research process that developed in Colombia between 2005 and 2009 with girls and young boys of Batuta Caldas Foundation of the city of Manizales. The study is located within the qualitative paradigm, specifically historical - hermeneutic approach and wondered primarily by the future of music education in training citizen on a process of political socialization that power political subjectivity and permanently configures a shared

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados de la investigación realizada en Colombia (ciudad de Manizales, departamento de Caldas) entre agosto de 2006 y diciembre de 2009, en desarrollo de la maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales.

** Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Desarrollo Humano de la Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: martharuth60@yahoo.com.ar

world that harmonizes the collective identity and subjectivity. This document shows the background that led to the questioning and guided the empirical and finally express inquiry results and findings of the investigation.

Keywords: Political socialization, citizenship, political subject, music education

-Introducción. -1. Antecedentes teóricos. -2. Metodología. -3. El contexto social y político de la creación de programas para la formación ciudadana en Colombia. -Discusión de resultados. -1. El modelo pedagógico de Batuta Caldas: formar músicos para la paz. -2. Elegir un instrumento y conformar orquestas sinfónicas para aprender a vivir en comunidad. -3. Sujetos de derechos. -Conclusiones. -Lista de referencias.

Introducción

*“Un niño que interprete un instrumento jamás
empuñará un arma.”
Expresión popular*

En el presente trabajo muestro cómo la Fundación Batuta Caldas, a través de su programa de formación musical para la conformación de orquestas sinfónicas, propicia la vivencia de la ciudadanía a partir de la generación de espacios de socialización política desde los cuales niñas, niños y jóvenes desarrollan capacidades para convivir en la diferencia, para reconocer a los otros como parte fundamental de su ser, para ampliar su círculo ético de cuidado y afectación, para unirse con otros para crear, cuidar y ampliar la vida desde la música. El programa de formación musical ofrecido por Batuta Caldas resulta ser un espacio de formación de sujetos que despliegan sus subjetividades políticas a partir de la interacción, el buen trato, la alegría, el estudio musical, el trabajo en equipo, las relaciones intergeneracionales desde el diálogo y la creatividad como potencia para la formación ciudadana.

1. Antecedentes teóricos

1.1 Sobre la formación del sujeto

Hegel (1999) concibe que los seres humanos, para llegar a ser libres, requieren atravesar un proceso de reconocimiento mutuo que, partiendo de la familia o la eticidad natural¹, sigue su curso en

la sociedad civil y retorna a una eticidad conciente en el Estado. Así, pues, Batuta Caldas bien puede ser estudiada como una experiencia de formación musical que deviene en socialización política y contribuye a que las niñas, niños y jóvenes que allí concurren puedan dar el paso de sus relaciones familiares a las propias de la sociedad civil y del Estado.

Honneth (1997), en un estudio de la obra hegeliana, sostiene que para este autor los seres humanos necesitamos reconocernos como seres libres, que en este proceso de construcción de la identidad individual se produce la lucha de los sujetos por su reconocimiento, y que para lograr ese reconocimiento recíproco es necesario establecer instituciones que garanticen la libertad de todos y de todas; así, entonces la sociedad es una *unidad viva* en la que se presenta la unidad dialéctica de la libertad general y la libertad individual; es decir, la libertad general es el cumplimiento de la libertad de todos los individuos singulares. Ahora bien, ni las costumbres, ni las leyes promulgadas por el Estado, ni las convicciones de los sujetos singulares por sí solas, son suficientes para la realización de esa libertad ampliada, sino que requieren estar acompañadas por las actitudes intersubjetivas realmente practicadas. Estas actitudes intersubjetivas se forman en un constante reconocimiento que el filósofo concibe como un proceso de repetidas negociaciones marcadas por el conflicto y la reconciliación, por

¹ La familia, en tanto eticidad natural, es concebida por Hegel (1999) como el proceso que, partiendo del matrimonio, deviene en un segundo momento: la propiedad y los bienes de la familia, y concluye con la educación de los hijos e hijas y la disolución de la familia. El matrimonio se erige sobre una relación sentida: el amor, es decir, aquella en la que el individuo se abandona en el otro y el otro se abandona en él. En un segundo momento la relación afectiva de la pareja deviene en una

persona jurídica: la familia logra objetivarse como una realidad exterior gracias a la propiedad y a la posesión permanente y segura de unos bienes, es decir, de un patrimonio. La objetivación exterior de la familia en un patrimonio común resulta ser insuficiente; es por ello que Hegel sostiene que el amor que sustenta el matrimonio logra su objetivación interna en los hijos e hijas: mientras que el patrimonio está conformado por bienes, cosas de las cuales se puede disponer en tanto propiedad común, los hijos e hijas son en sí seres libres y, en consecuencia, no son propiedades, no pertenecen como cosas a sus padres y madres ni a ningún otro. Así, corresponde a los padres y madres educar a sus hijas e hijos.

las que sucesivamente las relaciones éticas de la sociedad pueden ser liberadas de unilateralidades y particularidades; es decir, para cada individuo constituye un *fenómeno de desgajamiento* por medio del cual supera sus limitaciones a la vez que conserva y fortalece sus potencialidades en el transcurso de sus vivencias cotidianas. Un sujeto deviene tal en la medida en que se sabe reconocido por otro en determinadas facultades y cualidades, y por ello reconciliado con éste; al mismo tiempo llega a conocer partes de su irreemplazable identidad y, con ello, a contraponerse al otro en tanto un particular. El libre desarrollo de la individualidad se produce en tres momentos o estadios: la eticidad natural, la sociedad civil y el Estado.

La eticidad natural se refiere a las *relaciones familiares*; aquí los sujetos se reconocen recíprocamente como *seres que se aman*, necesitados de emoción afectiva. La tarea socializadora de la familia se orienta a brindar los cuidados necesarios para la sobrevivencia de la persona menor y a transmitir las normas básicas que le permitan formar la autonomía y la conformación de la *negatividad interior*, lo cual significa que el niño o niña aprende a tomar decisiones, a decir sí o no ante las diversas opciones que se le presentan en su cotidianidad, todo lo cual posibilitará que el niño o la niña se constituya como sujeto en condiciones de hacer el tránsito a la sociedad civil, que abandone el espacio de la emotividad afectiva para ingresar al de los *intereses* donde debe interactuar con sus pares.

El segundo estadio se caracteriza por las *relaciones de cambio* de propiedades contractualmente reguladas, es decir, exigencias jurídicas generales y fundadas en *el contrato*. Los sujetos se reconocen recíprocamente como portadores de pretensiones legítimas, como iguales, y se constituyen así en *propietarios* de los productos de su trabajo. Estos sujetos en adelante se reconocerán unos a otros como personas a las que corresponde el derecho formal de poder responder sí o no a las transacciones que se les ofrezcan. Es a este tipo de actividades e intereses de los sujetos singulares mediatizados por el mercado a lo que el filósofo llama Sociedad Civil, y constituye el espacio de formación del ciudadano o ciudadana.

Hegel (1999) concibe el tercer estadio como aquel en el que surge la categoría de *intuición recíproca* en las relaciones de reconocimiento entre

los miembros de una sociedad: el sujeto se intuye a sí mismo en cada uno de los otros. Esta forma reflexiva de relaciones recíprocas supera y conserva tanto el reconocimiento cognitivo (propio de la sociedad civil) como el reconocimiento afectivo (propio de la familia) para constituir la nueva categoría de la *solidaridad*. La solidaridad proporciona la base comunicativa sobre la cual los individuos, aislados por las relaciones jurídicas, *vuelven a encontrarse en una comunidad* ética, es decir, en el Estado de Derecho. Este tercer momento del reconocimiento consiste, en consecuencia, en la recíproca disposición a un obrar libre, y en la delimitación de la propia esfera de acción en favor del otro, conformándose así entre los sujetos una conciencia común que consigue validez objetiva en las relaciones jurídicas.

1.2 Sobre el sujeto político y la subjetividad política

Alvarado y Botero (2010) proponen construir una comprensión transdisciplinar de la socialización política que esté:

(...) orientada a tender puentes entre la sociología del conocimiento desarrollada por Berger y Luckman, el modelo de la diferenciación-innovación de la psicología política en su modelo de individuación y la formación ciudadana desde una perspectiva de la ética discursiva habermasiana (Alvarado & Botero, 2010, p. 14).

De Berger y Luckman (1978 citado en Alvarado & Botero, 2010) destacan cómo el proceso de socialización es un continuo dialéctico de tres momentos: la externalización (construcción del orden social), la objetivación (habitación, institucionalización, legitimación) y la internalización (el mundo social objetivo vuelve a proyectarse sobre la conciencia); así mismo, la diferenciación que dichos autores establecen entre procesos de socialización primarios (la familia y los fuertes vínculos afectivos que la caracterizan) y los procesos de socialización secundarios (intereses institucionales, prácticas, relaciones con sus pares y con otros). En cuanto a los modelos de diferenciación-innovación de la psicología política, Alvarado y Botero (2010) señalan que están:

(...) centrados en explicar las diferencias interindividuales y el potencial de cambio

de las instituciones y de las sociedades a partir de procesos intencionados de sus actores sociales. Diferencia dentro de esta categoría cuatro modelos: el de aprendizaje, el interaccionismo simbólico, el del desarrollo cognitivo y el de la individuación; compartiendo todos ellos, el papel definitivo que juegan las circunstancias socio-históricas y la forma particular de apropiación que el sujeto hace de ellas, en la construcción de actitudes, valores y comportamientos políticos (Alvarado & Botero, 2010, p. 11).

Sobre estas bases, las autoras concluyen que los “procesos de socialización implican la construcción de significados, sentidos y prácticas en torno a la formación de identidades personales y colectivas, construcción de regulaciones o patrones de valor cultural y construcción de instituciones” (Alvarado & Botero, 2010, p. 3).

Desde esta perspectiva proponen comprender la política de una manera compleja que integre distintas perspectivas de análisis:

De tal manera que además de la política formal (partidos políticos, jerarquías estatales, regulación legal) y de la política informal (los movimientos sociales, las huelgas y protestas de la sociedad civil) es importante develar una política cotidiana desde la perspectiva de la niñez como formas de organización, de construcción de normas y de relación con el poder en otro sentido del deber ser teórico de la política, de la deliberación y la lógica racional (Alvarado & Botero, 2010, p. 6).

1.3 Sobre la formación ciudadana

Alvarado (2009) evidencia que para comprender la formación ciudadana es necesario considerar el marco de referencia más general del desarrollo humano. Expone tres grandes perspectivas, a saber: la evolutiva, la centrada en las necesidades y su propuesta que denomina alternativa. La perspectiva evolutiva se centra en los aspectos filogenéticos y de maduración biológica del ser humano, que se conciben como fases o etapas por las que atraviesa el individuo; por su parte, la perspectiva de las necesidades comprende tres enfoques que confluyen en la óptica del desarrollo social y económico en relación

con las políticas de los Estados y los organismos internacionales.

Esta propuesta teórica se apoya en la teoría sobre la construcción social de la realidad de Berger y Luckman, los desarrollos del psicoanálisis crítico postulados por Lorenzer, la filosofía política de Agnes Heller sobre la vida cotidiana y, finalmente, los aportes de Amartia Sen desde la economía.

La teoría de la construcción social de la realidad permite comprender que

(...) creamos y resignificamos permanentemente los marcos simbólicos de la cultura y el mundo de relaciones sociales y su expresión normativa, desde los cuales vamos configurando nuestras maneras particulares de ser con sentidos propios (subjectividad) y nuestras maneras compartidas de actuar en el marco de una determinada cultura (identidad), a través de procesos de individuación y socialización (Alvarado, 2009, p. 17).

Por su parte el psicoanálisis crítico permite comprender que en las relaciones conflictivas entre las personas “se ponen en juego los intereses individuales y las necesidades de afecto para la constitución de lo humano, que sólo se pueden resolver intersubjetivamente en la relación con el otro” (Alvarado, 2009, p. 17). Con Agnes Heller es posible comprender que la construcción del nosotros

(...) se da en el marco de lo cotidiano, de la acción compartida día a día, tanto en la producción de lo material (mundo físico) como en las relaciones sociales que establecemos para ello (mundo social), y en los marcos simbólicos desde los cuales nos hacemos comunicables (mundo simbólico) (Alvarado, 2009, p. 17).

Finalmente, los aportes de Sen se refieren a las titularidades, las oportunidades y las capacidades como elementos inescindible de la constitución de sujetos políticos.

Con esta propuesta la doctora Alvarado (2009) busca superar la concepción del sujeto abstracto, separado del contexto y de su propia historia, cosificado, que niega su naturaleza dinámica, inacabada y conflictiva, tanto como aquella otra que enfatiza en la sensibilidad. De esta manera la autora postula que es necesario:

(...) reconocer a los sujetos como seres inacabados, reconocerlos en su individualidad y en su socialidad, reconocerlos en aquello que los diferencia, que los distingue (subjetividad) y en aquello que los hace comunes, iguales (identidad). Este sujeto al cual estamos haciendo referencia se manifiesta, entonces, como un ser proactivo frente a las circunstancias que le rodean y de las cuales él mismo puede llegar a ser responsable, y no solamente como alguien que responde a las vicisitudes del medio en el cual debe vivir (Alvarado, 2009, p. 19).

Con base en estos elementos, la autora formula una visión compleja del sujeto ciudadano, que retomamos en esta comprensión de los procesos de formación ciudadana en el programa de Batuta Caldas, en tanto evidencia la capacidad de los sujetos de

(...) tomar conciencia de sí, y manifestar su posición frente a los hechos y a las demás personas, siempre considerando que poseen múltiples manifestaciones que los hacen singulares y diferentes a los otros, pero que a la vez les abren las inmensas posibilidades de organizarse como colectivo, en la medida en que logran reconocer en los demás una alternativa para la realización de un proyecto común y comprenden que sus posibilidades de realización, al igual que las oportunidades de crecimiento de los demás, están directamente relacionadas con la vivencia mutua de las diferencias entre unos y otros y de aquellos aspectos que los convierten en miembros de una misma especie y en constructores del mismo proyecto (Alvarado, 2009, pp. 19-20).

A partir de estos conceptos orienté la investigación conciente y sistemáticamente a observar cómo en Batuta Caldas el proceso de formación musical deviene en formación ciudadana, ya que las niñas, niños y jóvenes desarrollan sus capacidades para perseguir sus propios fines en relación con los otros, reconocerse mutuamente como sujetos de derechos, libres e iguales ante la ley, desarrollar un arduo trabajo en el aprendizaje musical, establecer relaciones cotidianas en las que crean y resignifican tanto los sentidos propios como sus maneras de actuar culturalmente

definidas, poner en juego sus intereses individuales y sus necesidades de afecto, y apropiarse de los marcos simbólicos que permiten la comunicación; y todo ello, en la vivencia cotidiana que demanda la armonía del trabajo individual y grupal necesario para la práctica orquestal.

En otros términos y como lo sintetiza Alvarado (2007) en su escrito *La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia*:

(...) la ciudadanía en cada una de estas etapas históricas estuvo sustentada en los derechos reconocidos en ese momento, su comprensión en el siglo XXI corresponde al tejido de todos los hilos históricos relatados, y requerirá el reconocimiento tanto de los derechos civiles, políticos y sociales, como también de los culturales, de manera inescindible, dado que un ciudadano en este siglo lo es íntegramente en la medida en que disfruta de su libertad individual, participa en la construcción de la sociedad a la que pertenece y en los niveles en que es requerido, tiene la posibilidad de disfrutar de manera individual y colectiva de los derechos sociales, y además es capaz de incorporar a su vida ciudadana el creciente pluralismo social y cultural de su entorno social (Alvarado & Carreño, 2007, p. 8).

1.4 Sobre la formación musical

Al igual que Hegel (1999), Kant (2003) considera que la humanidad no es algo preestablecido sino algo que requiere alcanzarse y que el medio para lograrlo es la educación: “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (Kant, 2003, p. 31). Es decir, lo humano es producto de la educación y por ende de la cultura.

Kant (2003) distingue la educación física de la práctica o moral. Por la primera entiende la formación de los hábitos y la disciplina para el autocuidado de nuestro cuerpo y de nuestros órganos de los sentidos; se trata de aprender a velar por nuestra condición sensible que compartimos con los demás animales pero que a diferencia de ellos no nos viene dado por instinto sino que requiere aprenderse. La segunda, la educación práctica o moral, se refiere al actuar libre, a la formación de una personalidad que se basta a sí

misma y que se relaciona libremente con los demás integrantes de un grupo y del género humano en su conjunto. Importa destacar que tanto Kant (2003) como Hegel (1999) conciben a los humanos como seres libres que para llegar a serlo requieren tanto del trato como de la educación con otros seres humanos.

En la *Crítica del juicio*, Kant (1999) reconoce que la música es una de las bellas artes, llamadas así para diferenciarlas del arte mecánico y del arte agradable. La música es entonces creación y comunicación, es una forma de habitar el mundo que le permite a los niños, niñas y jóvenes desplegar su subjetividad política en tanto facilita la reflexión y creación de un mundo común que debe ser apropiado. El filósofo alemán define el arte mecánico como la producción de objetos conforme a las leyes que los rigen, leyes que son descubiertas cuando hacemos uso del entendimiento; por su parte, el arte agradable es aquel que conduce a la producción de objetos en los que se busca solamente el gozo o el entretenimiento, es decir, en la que dichos objetos externos sólo afectan nuestra mera sensación.

Los objetos que pueden llamarse propiamente 'arte bello' son, para el autor, aquellos producidos conforme al Juicio reflexionante, es decir, con base en la capacidad subjetiva de volver sobre nuestra humana facultad superior del sentimiento de placer o de dolor. De esta manera el filósofo limita el concepto de lo bello a la obra humana producto de la reflexión subjetiva sobre los sentimientos de placer y dolor, por la cual señalará que aplicar este concepto a la naturaleza es sólo una analogía, tanto como referirlo a la ciencia; en estricto sentido no puede haber ciencia bella puesto que ésta se ocupa de objetos externos al ser humano, es decir, lo bello es aquello producido por el ser humano.

De esta manera es posible entender que las niñas, niños y jóvenes que han sido formados en la exigente reflexión sobre su subjetivo sentimiento de placer o de dolor, que han encontrado lo que significa que éste plazca desinteresadamente, no podrán contentarse con las meras sensaciones agradables que les produzcan objetos externos a ellos puesto que, habiendo sido educados en el gusto por la finalidad misma, estarán en capacidad de definir y realizar fines también exigentes, podrán comprender que pueden hacer de su vida su propio fin, convertirla en un objeto bello y, de igual manera, todos los otros fines que

se propongan para hacer realidad una vida que puedan considerar bella.

2. Metodología

La alternativa metodológica para realizar la investigación se ubica en el enfoque cualitativo, específicamente en el histórico hermenéutico que permite comprender el sentido de las acciones que realizan cotidianamente los participantes del programa de educación musical desarrollado en Batuta Caldas, en relación con el despliegue de su subjetividad política y su vivencia de la ciudadanía. Las técnicas que implementé fueron la observación y la entrevista, y la revisión de documentos producidos tanto por el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles Batuta como por la Fundación Batuta Caldas.

La investigación la realicé básicamente en el Centro Orquestal de Manizales entre agosto de 2006 y diciembre de 2009; también llevé a cabo actividades de observación sobre el comportamiento de padres y madres de familia, niñas, niños y jóvenes de Batuta y asistentes a las presentaciones públicas de algunos de los grupos y especialmente de la Orquesta Marco Tulio Arango en diferentes sitios de la ciudad, tales como templos (La Niña María del barrio La Rambla, Nuestra Señora del Sagrado Corazón del barrio Palermo, Nuestra Señora del Rosario del barrio Chipre, Nuestra Señora del Carmen del barrio El Carmen), colegios (Pío XII del barrio La Enea, La Paz del barrio El Caribe), auditorios (Universidad de Manizales, Centro de Convenciones Los Fundadores) y otros lugares públicos tales como la Plaza de Bolívar, la Plaza de Toros y Expoferias.

Las entrevistas semiestructuradas las hice a un grupo representativo de cuatro docentes, todos ellos con formación profesional en música, una de reciente vinculación a la Fundación y los otros tres fundadores del proyecto quienes desempeñan funciones administrativas y de dirección de la Orquesta Marco Tulio Arango, y asumen la Dirección Musical de la Fundación Batuta Caldas. Informé a las entrevistadas y entrevistados (dos mujeres y dos hombres) sobre el proyecto de investigación y sobre mis intereses académicos, y conté con su consentimiento y disposición para brindar la información solicitada.

También entrevisté a 6 familias cuyos hijos e hijas (5 niñas y 4 niños) contaban con edades entre 5 y 18 años, con tiempos de vinculación a Batuta Caldas de entre 1 y 5 años; entrevisté a 2 padres y 6 madres. También entrevisté a uno de los egresados, quien continuó luego su formación musical en la Universidad de Caldas y se vinculó como docente a la Fundación Batuta Caldas.

Mientras que las entrevistas con las docentes y los docentes fueron individuales y cuento con la grabación en audio, las que realicé con niñas, niños, jóvenes, madres y padres de familia, las hice en grupo y conservo registros escritos de las conversaciones. En todos estos casos informé a los entrevistados y entrevistadas sobre el proyecto de investigación, sobre sus objetivos y sobre mis intereses académicos; conté con su consentimiento informado y con su activa y entusiasta respuesta a los interrogantes formulados, los que se orientaron a indagar por las motivaciones para el ingreso y permanencia en Batuta (tanto por parte de las niñas, niños y jóvenes como de sus padres y madres), por el trato y las relaciones interpersonales entre estudiantes y entre éstos y sus docentes y administrativos, por los avances y dificultades en su formación musical, y por las formas en que asumían y combinaban sus responsabilidades en Batuta Caldas y en sus colegios.

Recogí los documentos consultados en cada una de las presentaciones públicas de los grupos orquestales y en cada una de las reuniones de padres y madres de familia; también solicité documentos en préstamo en la Biblioteca del Banco de la República de Manizales. Desde un comienzo pedí la autorización de la Gerente y del Director Musical de la Fundación Batuta Caldas.

3. El contexto social y político de la creación de programas para la formación ciudadana en Colombia

El surgimiento del Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles en Colombia no es ajeno a los procesos de reestructuración política derivados de la Constitución de 1991, ni a las crecientes dinámicas sociales de empobrecimiento, exclusión, guerra e injusticia que afectaron el tejido social de la nación, al socavar los vínculos de confianza, solidaridad y respeto, la reciprocidad para la vivencia de la

ciudadanía activa y la construcción de paz, en la década de 1990.

En este contexto de crisis social y política surgieron numerosas iniciativas para generar procesos de formación ciudadana que ayudaran a reconfigurar el tejido social de la ciudadanía, lo público y la paz. Entre estas iniciativas, el 15 de noviembre de 1991 nació la Fundación Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles, como una entidad de carácter mixto, con patrimonio propio y autonomía administrativa, cuya principal misión es formar niños y niñas para la paz (Fundación Batuta, 1998). Dada su acogida, esta idea se ha ido extendiendo a todos los departamentos del país y ha contado con donantes como los gobiernos de Japón, España, China Popular, Francia y Austria, la Orquesta Simón Bolívar de Venezuela, el Fondo de Promoción de la Cultura del Banco Popular, la Orquesta Filarmónica de Bogotá, el Instituto Distrital de Cultura y Turismo de Bogotá, así como varias empresas privadas.

En efecto, la nueva Constitución fue el producto de un proceso que partió de la iniciativa estudiantil para la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente en la que se veía la alternativa de definir un nuevo marco institucional que permitiera superar la crítica situación de violencia que se vivía en ese momento en el país: masacres, atentados terroristas, secuestros y corrupción, entre otros. La nueva Constitución resultó ser un marco institucional esperanzador para la formulación y desarrollo de iniciativas de paz que lograran romper las lógicas naturalizadas de indiferencia, olvido, impunidad e invisibilización.

Como lo señalan Alvarado y Carreño (2007):

La Constitución de 1991 definió un nuevo marco de relaciones (sociales, económicas, políticas, culturales, ambientales, entre otras) que transformó la concepción del Estado-Nación el cual, a partir de ese momento, otorga un papel protagónico a los ciudadanos y ciudadanas para que sean factor y motor de desarrollo. En consecuencia con ello, se promueven procesos de participación que hagan efectivo el ejercicio de la ciudadanía para intervenir en los distintos ámbitos de acción de la sociedad.

Es decir, los ciudadanos y ciudadanas son reconocidos y se reconocen como sujetos de

derechos, razón por la cual se legisla en esta materia y se adoptan prácticas institucionales que generen en la población una nueva forma de pensar, actuar y sentir. Tal afirmación no desconoce que hasta el momento hayan existido patrones de comportamiento que hayan vinculado a las ciudadanas y ciudadanos en la construcción de los asuntos públicos, sino que, indudablemente, la configuración de la realidad social generada a partir de la nueva carta constitucional, establece una nueva concepción de actor social, que exige transformar el pensamiento y la acción de instituciones (gubernamentales y no gubernamentales, públicas y privadas), gobernantes, grupos de la sociedad civil, familia, escuela y población en general (Alvarado & Carreño, 2007, pp. 2-3).

Discusión de resultados

1. El modelo pedagógico de Batuta Caldas: formar músicos para la paz

La anterior contextualización nos permite ubicar el sentido de la misión de este programa de formación musical. La **misión** de la Fundación centra su interés en la promoción de una formación integral que habilite a niños, niñas y jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía libre, activa y creativa; es decir, para la convivencia que reconoce la diversidad.

La Fundación Nacional se fijó la misión de:

Impartir educación musical masiva, a través de la práctica en grupos orquestales, con el fin de contribuir a la formación integral de niños y jóvenes para socializarlos y educarlos, como un aporte al fortalecimiento de la actividad cultural del país (Fundación Batuta, 1998, p. 7).

Durante estos años de experiencia, Batuta ha ido ampliando el sentido de su misión, al incorporar de forma intencional la dimensión ciudadana en su modelo:

La misión de Batuta es ser una organización que contribuye al desarrollo de la música en Colombia, al fortalecimiento de procesos comunitarios, a la generación de valores ciudadanos y al reconocimiento de la diversidad cultural, desde la educación

musical a niños y jóvenes, a través de la práctica en grupos orquestales (Fundación Batuta, 2009b).

Para tal fin ha enfocado su modelo pedagógico en la formación de la ciudadanía a través de la experiencia musical; estos propósitos se orientan a convertirse en práctica cotidiana por medio de un proceso de creación de normas y de creación de la vida, proceso de socialización que pasa por el ordenamiento normativo que se da desde el reglamento de la Fundación y desde la apropiación subjetiva que hacen los niños, niñas, madres, padres, maestras y maestros, a través de la interacción y la significación, con lo cual es posible advertir que los procesos de formación de subjetividades políticas encuentran un marco común que en ningún momento pretende anular la diversidad. Es así como la Fundación se propone

la humanización y socialización de los jóvenes a través de la música para el logro de la convivencia en comunidad, a partir del respeto y la consideración de los valores éticos y morales de cualquier sociedad.

La Fundación Nacional se considera una institución independiente, no confesional y libre de toda tendencia partidista o afiliación política, por lo que no exige de sus miembros declaración alguna de ortodoxia religiosa o política, profesando un profundo respeto hacia las ideas y las diferencias de opinión. Formar parte de la Fundación, bajo cualquier condición, implica compartir y practicar esta actitud con sus demás miembros (Fundación Batuta, 1998, p. 23).

En correspondencia con su misión, se establece que la Fundación Nacional tiene como función

(...) la creación y el fomento de nuevos espacios musicales que busquen serenar los espíritus violentos y preparen a las generaciones jóvenes para una convivencia mejor, enriqueciendo el patrimonio cultural de Colombia. Es deseo de la Fundación que sean los mismos miembros de Batuta los encargados de transmitir, con sus conocimientos y su actitud, la conciencia de sus deberes para con los demás miembros de la comunidad artística y su sociedad (Fundación Batuta, 1998, pp. 23-24).

De acuerdo con los planteamientos según los

cuales los seres humanos requerimos encontrar de manera libre las pautas de comportamiento que guíen nuestras acciones y, en consecuencia, que no sean impuestas por otros, dicho reglamento estipula que éste no se concibe como un conjunto de normas externas a los participantes del sistema, sino como una guía que permite que

todos y cada uno de ellos pongan plena voluntad de aportar todo su esfuerzo en bien de cumplir los propósitos de la Fundación. No hacerlo es no responder a la oportunidad que Batuta les ha ofrecido al abrirle sus puertas [...] no es simplemente un instrumento para imponer a los miembros de la Fundación formas de conducta ajenas a su propio interés, sino un conjunto de normas que fija los derechos que cada miembro puede demandar de los otros miembros y los deberes que éstos pueden exigir de cada uno, sin lo cual la Fundación no podrá subsistir como una agrupación humana bien fundada (Fundación Batuta, 1998, p. 24).

Este sentido de socialización sobre principios ciudadanos encuentra también su expresión en la **propuesta pedagógica** del Sistema Nacional de Orquestas Sinfónicas Juveniles e Infantiles de Colombia Batuta. Allí se indica que Batuta se caracteriza por la enseñanza de la música en forma masiva a niñas, niños y jóvenes, de una manera lúdica y vivencial en la que, además, la adquisición de los conceptos está siempre acompañada por la práctica.

En otros términos, Batuta pretende que los propósitos establecidos en la misión y en el reglamento no sean sólo pautas impuestas que se quedan escritas en el papel, sino que por medio de su propuesta pedagógica sustentada en los principios de libertad, diálogo, respeto y trabajo en grupo, lleguen a ser realmente vivenciadas, que se conviertan en relaciones intersubjetivas reales y cotidianamente practicadas en los espacios sociales en los que se desempeñan los niños, niñas y jóvenes.

El principio rector de la propuesta pedagógica es muy sencillo:

(...) el trabajo de montaje del repertorio por los grupos orquestales debe proporcionar todos los elementos pedagógicos básicos que permitan a los alumnos alcanzar, a través de un proceso gradual y orgánico, un nivel

básico en el conocimiento y en el manejo del lenguaje musical.

Dicho en otras palabras, en Batuta la teoría es impartida en forma paralela al montaje y a la ejecución de los programas de concierto, de tal manera que todos estos procesos se refuercen recíprocamente. Este proyecto pedagógico, a la vez que hace énfasis en lo musical (la teoría y la lectoescritura así como el aprendizaje de determinados instrumentos), cumple con una función socializadora (enseña a sus miembros a compartir experiencias, a asumir roles y a adquirir sentido de pertenencia a un grupo). (Fundación Batuta, 1998, p. 37).

Mientras que a nivel nacional Batuta surgió como un proyecto que partía de las preorquestas para conformar luego las orquestas, en el caso de Batuta Caldas el origen fue inverso: el punto de partida fue la orquesta que venía conformándose en la Universidad de Caldas y, a partir del esfuerzo de sus integrantes, se logró reunir trescientos niños y niñas que conformaron en un primer momento la Fundación Batuta Caldas (Gómez, 2008). Para los integrantes de la orquesta era vital, para la continuidad y consolidación de ésta, garantizar la permanencia de estos niños y niñas en el programa de formación musical, y de allí la atención que les brindaron; y a pesar de los altos niveles de deserción dadas las precarias condiciones socioeconómicas de esta primera generación, se logró consolidar un grupo que luego, incluso, pasó a formar parte de los docentes de la Fundación o continuaron su formación musical a nivel profesional (Gómez, 2007b).

Este hecho lleva a que niñas, niños y jóvenes se sientan como el centro de la Fundación Batuta Caldas y con el derecho a gozar de sus servicios, todo lo cual diferencia a este proyecto de otros de carácter asistencialista en los que se concibe y se trata a los usuarios y usuarias como sujetos de caridad, que limitan la capacidad de los sujetos a recibir lo que desde afuera deciden como prioritario, con lo cual no logran reconocerse como portadores de un derecho sino como receptores de un servicio sobre el cual no pueden tener influencia alguna, sólo recibirlo pasivamente para pasar a depender del arbitrio del oferente de dicho servicio.

Podemos considerar, en consecuencia, que al interior de Batuta Caldas se promueven relaciones

de equidad entre ciudadanos y ciudadanas que son considerados iguales en términos de libertades, capacidades y derechos, es decir, entre sujetos capaces de crear, cuyas relaciones no solo dependen del sistema de regulación (reglamento) sino de su capacidad de reflexionar, contextualizar y apropiarse de forma subjetiva las normas y valores allí estipulados. En tal sentido es notable que en este proceso de formación ciudadana el sujeto pasa por el reconocimiento del marco normativo al cual deberán responder sus acciones, pero trasciende a la significación real de dicho marco en la vivencia cotidiana de los contenidos normativos; por tanto, en la socialización política los valores y normas sólo se agencian en las prácticas y en la capacidad de los sujetos de apropiarse significativamente de aquello que han aprendido. En Batuta Caldas es claro que la socialización política va más allá del uso de disciplinas que adoctrinen la mente y el cuerpo de los niños, niñas y jóvenes, en tanto el aprendizaje se da más de forma cooperada, sensible, problematizada, abierta, afectiva y equitativa, lo cual les permite aprender a solucionar las diferencias en un marco plural y público.

En las entrevistas y observaciones realizadas durante la investigación encontré que en su gran mayoría los conflictos cotidianos entre padres y madres, docentes y alumnos y alumnas, eran superados por la vía deliberativa, el consenso y el reconocimiento, lo cual permite ratificar que la interiorización de los valores y normas de la institución trascienden un documento frío, lejano e impositivo, y constituye una bitácora vivencial para la formación de relaciones intersubjetivas que contribuyen a la construcción cotidiana de prácticas de paz. Así lo expresa el director artístico de la Fundación Batuta Caldas:

Lo que sí he aprendido mucho en todos estos años es que una carta de un alumno, o de un padre de familia, o de un grupo de tres o cuatro padres de familia, representa eso, a un alumno, a un padre, y no representa a la comunidad, ni siquiera a ese profesor; al principio tendí a caer en el error de que entonces debe ser que es así y empecé a hacer la investigación con todos los alumnos, con todos los papás, y resulta que no, que a ese papá en particular no le gustaba el profesor pero los otros estaban felices con el profesor; entonces empecé a

analizar la situación, no se ignora y se hace el seguimiento al caso pero tratando de ser lo más objetivo posible [...] las diferencias que se presentan normalmente se resuelven por el conducto administrativo, con el profesor; digamos un enfrentamiento físico, jamás, jamás [...] pues hay unos chicos que son más complicados que otros, chicos problema, pero es más de ellos con la institución que ellos con sus compañeros, inclusive tuvimos una situación con tres muchachos pero finalmente se encontró una solución para no sacarlos y ahí están, recuerdo que fue más la solidaridad de toda la orquesta apoyándolos que quejas de los compañeros con relación a la actitud de ellos (Gómez, 2008).

Finalmente es necesario hacer alusión al uso del tiempo libre como un factor determinante del modelo pedagógico de Batuta Caldas, en la medida en que este denota un pilar fundamental del éxito de este programa. El uso del tiempo libre constituye para los niños, niñas y jóvenes de la Fundación, la posibilidad real de invertir su tiempo y capacidad en agenciar aprendizajes y prácticas que les interesan, que los motivan e inquietan. Es de resaltar que las actividades que los niños, niñas y jóvenes vivencian durante su formación musical son consideradas por ellos y ellas como espacios de encuentro y de diálogo, como posibilidades de relacionarse con sus pares, como actividades de interés y no como imposiciones; esta situación posibilita la calidad de la convivencia cotidiana, el compromiso con los procesos, la creatividad en la producción musical y la interiorización de las normas y valores de la Fundación; a su vez contribuye a que exista un alto nivel de asistencia a las clases y a las prácticas de conjunto.

Dado que el programa educativo de Batuta Caldas es de carácter no formal y las estudiantes y los estudiantes asisten a las diferentes actividades motivados por su propio interés (y con el apoyo de sus familias) y no porque constituya una actividad obligatoria, el impacto en los procesos de formación ciudadana es muy alto, en la medida en que responde más a las expectativas e intereses reales de los aprendices y las aprendices, que a las necesidades de control de los sujetos adultos. Se usa el tiempo de los niños y niñas en lo que ellos y ellas consideran significativo, en lo que los motiva, en lo que los inquieta, en lo que son ágiles, no en lo que les imponen.

2. Elegir un instrumento y conformar orquestas sinfónicas para aprender a vivir en comunidad

El proceso de formación musical se desarrolla a lo largo de tres momentos clave: la audición, la elección del instrumento, y la conformación de preorquestas; finalmente, la conformación de la orquesta juvenil Marco Tulio Arango (Fundación Batuta Caldas, 2006). En cada uno de estos momentos, las niñas, niños y jóvenes no sólo se apropian de los conocimientos musicales sino que van desarrollando su subjetividad política, van aprendiendo a vivir en comunidades plurales, acrecentando valores y actitudes para relacionarse con otros y construir paz.

Conforme con el principio pedagógico de Batuta según el cual se busca que los estudiantes y las estudiantes logren la apropiación del *lenguaje musical* por medio de *un proceso gradual y orgánico*, se reconoce la edad y el nivel de conocimientos de los aspirantes a ingresar al sistema de orquestas para su ubicación y, posteriormente, los avances logrados para la promoción a cada uno de los niveles que conforman el programa educativo. Así, será necesario mostrar cómo estos jóvenes, niñas y niños aprenden a determinar y a realizar sus propios fines, a desarrollar valores y actitudes, a vivir en comunidades plurales.²

1. El proceso de formación musical y los aprendizajes para la vida en comunidad

El proceso de ingreso inicia con la inscripción y con la realización de **una audición** en la que se organizan grupos conforme a la edad de los inscritos e inscritas; esto con el fin de determinar la disposición al aprendizaje musical y el nivel de conocimientos para proceder a ubicar a la niña, niño o joven en el grupo adecuado a su edad y nivel de conocimientos.

La audición busca establecer la inclinación o gusto del sujeto interesado por la música y, también,

minimizar el posible malestar que pueda causarle compartir el acto educativo con niñas, niños o jóvenes de edad o de nivel de conocimientos musicales muy distintos a los suyos; es por esto que el programa educativo -que comprende cinco niveles- a su vez se organiza en dos franjas según la edad de los estudiantes: la franja infantil, en la que se ubican las niñas y los niños entre los 7 y 10 años de edad, y la juvenil para aquellos y aquellas con edades entre los 11 y los 17 años. Siendo estos los criterios de la Fundación nacional, en Batuta Caldas se ha venido trabajando con niños y niñas desde los 4 años.

Este proceso de ingreso le permite a los niños, niñas y jóvenes reconocer que si bien es cierto que su interés -su objetivo de aprender música- es posible alcanzarlo, no lo es menos que reconozcan el nivel de desarrollo de sus habilidades y destrezas tanto como de su gusto o inclinación, así como con la práctica de los valores de cooperación, de respeto y de creación que establezcan con las niñas, niños o jóvenes con quienes compartirán el proceso formativo. El proceso de formación continúa una que vez las niñas, niños y jóvenes inician su formación musical: los integrantes de cada grupo acuerdan el nombre que le darán a cada uno de los 20 grupos con los que cuenta Batuta Caldas en los tres primeros niveles de preorquesta y en los que el aprendizaje se desarrolla con instrumentos no sinfónicos. De esta manera, además, se generan y fortalecen los sentimientos de identidad y pertenencia tanto al grupo como a Batuta Caldas.

Al concluir estos tres primeros niveles, las estudiantes y los estudiantes se ven ante la posibilidad de tomar una nueva decisión: **seleccionar el instrumento sinfónico** de sus preferencias. Para ello, los docentes y las docentes les presentan tres posibles instrumentos y les indican sus características, lo cual se realiza por familias: cuerdas, vientos maderas, vientos metal y percusión. Dicha presentación incluye las características físicas de los instrumentos, sus potencialidades, su historia, la interpretación por parte del docente o de la docente, la manipulación e intento de interpretación por parte de los estudiantes y las estudiantes; además los docentes y las docentes le explican a cada niño y niña sus características anatómicas y, conforme a éstas, indagan sobre cuál instrumento o familia de

² Los aspectos que se desarrollarán a continuación se basan en observaciones efectuadas en el desarrollo del trabajo de investigación y en entrevistas realizadas en el lapso comprendido entre el mes de junio de 2006 y agosto de 2008, a Nelson Monroy, director académico de la Fundación Batuta Caldas (Gómez, 2008), Isabel Cristina Giraldo, coordinadora académica de la fundación (Gómez, 2007a), Javier Sepúlveda, director de la Orquesta Juvenil Marco Tulio Arango (Gómez, 2007b), y Sandra Yolanda Ocampo González, coordinadora de las preorquestas de la Fundación (Gómez, 2007c).

instrumentos se adecua mejor a su anatomía; también les hacen ver que dependiendo de su desarrollo corporal podrán luego incursionar en otros instrumentos. Finalmente, los docentes y las docentes invitan a sus estudiantes a que asistan a los conciertos de las diferentes orquestas de Batuta, como la de la Universidad de Caldas, de las cuales ellos y ellas forman parte.

Para ingresar a los 3 grupos que actualmente existen en los niveles 3 y 4 de **preorquesta**, se realiza un proceso de selección en el que se evalúa el desempeño y los aprendizajes logrados y, dependiendo de los cupos disponibles, los estudiantes y las estudiantes podrán pasar a conformar uno de dichos grupos, de tal manera que pueden comprender que el ingreso a un nivel superior depende del trabajo que han desarrollado durante el semestre y, en caso de no ser admitidos, se les informa sobre sus debilidades así como sobre las acciones para superarlas. Dichas acciones por lo general consisten en un refuerzo de su trabajo, bien sea en las instalaciones de Batuta en horarios distintos a sus clases o en sus propias casas, para lo cual tienen la posibilidad del préstamo del instrumento para llevarlo, dependiendo de las capacidades de la institución. Una vez apropiados los conocimientos requeridos en la ejecución del respectivo instrumento, las niñas, niños y jóvenes podrán pasar a integrar una de las dos orquestas en transición de Batuta Caldas: Amadeus Mozart, para aquellos de la franja infantil (hasta de 12 años de edad) y Arcangelo Corelli, de carácter mixto, hasta 15 años de edad.

El último momento de formación musical que ofrece Batuta Caldas a sus estudiantes consiste en la integración de la **Orquesta Sinfónica Juvenil Marco Tulio Arango**, conformada por 70 niñas, niños y jóvenes que han logrado el nivel de conocimiento requerido del instrumento sinfónico en alguno de los grupos: cuerdas, vientos maderas, vientos metales o percusión. En esta etapa el trabajo es esencialmente colectivo por medio de la práctica en secciones, ensayos parciales y generales, estos últimos programados por el director de la orquesta.

En cada uno de los niveles se realizan montajes de obras en los que participan varios grupos; dichas obras son seleccionadas por los docentes y las docentes de acuerdo con el nivel de complejidad que implican, de tal manera que los

estudiantes y las estudiantes puedan realizar una presentación pública acorde con los aprendizajes logrados y que no sólo se reducen a su educación musical sino a su capacidad de poner en práctica los valores de cooperación, respeto por la diversidad y creación de vida junto con otros. Como se verá, si bien es cierto que el mayor nivel de exigencia de trabajo colectivo, de armonización de intereses, se encuentra en la orquesta Juvenil, esta es una actitud que se desarrolla desde el comienzo mismo de la formación musical y que permite que los jóvenes y las jóvenes puedan interpretar adaptaciones de obras de grandes maestros de la música sinfónica y de la música tradicional colombiana.

La presentación pública tanto de cada uno de los grupos como de todos ellos reunidos en la respectiva preorquesta u orquesta -que se realiza al concluir cada semestre- implica la puesta en escena de los aprendizajes logrados por cada uno de los estudiantes, así como de su integración en el conjunto orquestal, y de esta manera el público asistente a los conciertos (por lo general los padres y madres de familia, otros familiares, amigas y amigos) devienen en evaluadores y evaluadoras que con sus aplausos reconocen el esfuerzo realizado y los aprendizajes logrados por las niñas, niños y jóvenes.

Como muestra del grado de iniciativa logrado por estas niñas, niños y jóvenes para definir y realizar sus propios fines, se tiene la conformación de agrupaciones musicales diferentes a las preorquestas y orquestas, algunas de las cuales incluso han llegado a ser reconocidas como grupos de cámara de la Orquesta sinfónica juvenil de la Universidad de Caldas, tales como: de Capibara, Contrastes, Ensamble Cruzao y Ensamble de percusión Tempo Primo. Entre las agrupaciones no sinfónicas se encuentra la chirimía *Tubako y Cumbé* conformada por seis estudiantes de Batuta quienes, como lo expresa Javier Castro -uno de los integrantes-, desean llegar a “ser empresarios de la música, porque es parte de nuestra vida. Con las opciones musicales que ofrecemos podríamos tener un centro musical para animar todo tipo de eventos y enseñarles a otros jóvenes lo que hemos aprendido de música” (Aristizábal, 2009a).

Otro caso representativo es el de Jhon Wilson González, trombonista egresado y ahora docente de la Fundación Batuta Caldas, licenciado en música de la Universidad de Caldas quien, luego

de superar un riguroso proceso de selección, fue el único colombiano que participó el 15 de abril de 2009 en el concierto de la Orquesta Sinfónica Youtube realizado en el teatro Carnegie Hall de New York (Aristizábal, 2009b).

Es precisamente sobre la base de esta formación para la definición y realización de los fines que se proponen, de la puesta en práctica de los valores de cooperación, respeto y construcción de vida con otros, que las niñas, niños y jóvenes de Batuta Caldas han sido invitados a participar en algunos de los montajes de la Orquesta sinfónica juvenil de la Universidad de Caldas; algunos otros han pasado a formar parte de ella de manera permanente, al punto que cerca del 80% de los integrantes de la Orquesta de la Universidad son egresados de Batuta Caldas así como también lo son cerca del 50% de los 48 docentes que trabajan en Batuta Caldas. Otros de estos jóvenes han decidido optar por la música como su profesión y se encuentran realizando sus estudios en las universidades de Caldas, de Antioquia o Nacional sede Bogotá y, finalmente, otros han decidido conformar sus propias agrupaciones mientras que han escogido áreas de desempeño profesional distintas a la música.

2. Conformación de orquestas sinfónicas y vida en comunidad.

Como se recordará, para Kant (1999) la estética se relaciona con una de las facultades superiores del espíritu: el Juicio, en particular el Juicio reflexionante, que busca descubrir en lo particular lo universal por medio de la reflexión subjetiva sobre el sentimiento de placer y de dolor; por su parte, lo agradable, lo gracioso, el deleite o el regocijo, se atienen a la afectación de nuestra capacidad sensible -una de las facultades inferiores del espíritu- por parte de objetos externos al sujeto.

Javier Sepúlveda (Gómez, 2007b) señala que el aprendizaje de la interpretación de los instrumentos sinfónicos y la conformación de orquestas son los fines de Batuta y, con ello, es posible advertir que el entrevistado expresa claramente y a su manera la distinción kantiana entre la auténtica formación estética -en este caso musical- que se dirige al sentimiento, de aquella otra que se queda en la mera sensación y que por tanto sólo busca lo agradable, lo gracioso, el deleite o el regocijo:

El instrumento sinfónico no se limita; un niño tocando un xilófono puede conocer los elementos de la apreciación musical, pero no va a tener hacia dónde apuntar, llega un momento en que se aburre y lo va a dejar; el instrumento sinfónico le va a abrir puertas, no estamos pretendiendo que los muchachos cojan el instrumento sinfónico para que sean profesionales sino para que lo tengan como un agregado del desarrollo de su vida, así como pudiera ser la poesía, como pudiera ser el deporte mismo; el instrumento sinfónico lo puede acompañar a uno el resto de la vida así uno vaya a hacer otras cosas con su vida, así vaya a tener otra profesión y siempre está la posibilidad de tomar parte en un grupo, en un formato determinado (Gómez, 2007b).

Así, entonces, cuando Sepúlveda hace referencia a los instrumentos no sinfónicos, a la percusión menor, a la conformación de preorquestas y cómo éstas a lo máximo que llegan es a educar en la apreciación musical, se entiende que este tipo de formación se dirige a la sensibilidad y que, en tanto que ésta es producto de la afectación de los objetos externos sobre el sujeto, para las niñas y los niños que sólo se atienen a esta educación llegará el momento en que se *aburran y la dejen*. Cosa muy distinta es lo que ocurre con los instrumentos sinfónicos y la orquesta, en tanto que con esta educación, las niñas, niños y jóvenes estarán formando su capacidad de Juicio reflexionante sobre su subjetivo sentimiento de placer y de dolor, por lo cual aunque se dediquen a otros oficios o profesiones posteriormente, el instrumento sinfónico será un compañero permanente y, con los conocimientos apropiados y las experiencias vividas, podrá integrar diferentes clases de agrupaciones musicales, no sólo sinfónicas.

Si esto es así, ¿cómo lo logran?

En primer lugar es oportuno destacar el aporte de Batuta Caldas al sistema nacional de orquestas: la formación musical a edades tempranas, es decir, a partir de los 4 años de edad, propuesta que fue retomada desde Bogotá bajo el nombre de Batubebés. Lo novedoso de esta experiencia es la iniciación directamente con instrumentos sinfónicos: primero fueron violines y chelos, luego percusión y vientos metales,

para concluir con conformación de la orquesta Antonio Vivaldi tras dos años de trabajo con niñas y niños de 4 a 6 años de edad. Esta experiencia, que también se viene implementando en Batuta Villavicencio, es producto de un proceso de experimentación basado en la reflexión sobre las prácticas pedagógicas acumuladas por las docentes y los docentes de Batuta Caldas, de los procesos de formación desarrollados con la Fundación Nacional Batuta, y del intercambio constante con integrantes del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela³ que han visitado Manizales.

Los docentes de Batuta Caldas han ido construyendo su propuesta pedagógica con base en este conjunto de aprendizajes y experiencias y, más que ceñirse a un método en particular, comparten unos objetivos claros: que niñas, niños y jóvenes aprendan la ejecución de un instrumento sinfónico de manera simultánea con la práctica orquestal, que la promoción a un nivel superior sea individualizada y que los procesos educativos fortalezcan su cariño por la música, en síntesis, que como lo manifiesta Javier Sepúlveda “aprendan música haciendo música” (Gómez, 2007b).

Con lo primero, la ejecución del instrumento y la práctica orquestal, destacan la diferencia con la formación clásica de conservatorio en la que los estudiantes y las estudiantes se relacionan únicamente con el respectivo instrumento y con los elementos teóricos e históricos de la música pero sin que se integren en montajes con otros instrumentos, o donde esta práctica colectiva es marginal o esporádica.

Aunque a primera vista este aprendizaje en una experiencia colectiva pueda resultar contradictorio con la promoción individualizada de un nivel a otro, lo que buscan los docentes y las docentes es poner en práctica el criterio antes anotado por Monroy con respecto a la interdependencia entre todos los integrantes de una orquesta, es decir, que el desempeño colectivo depende del de cada uno de los músicos y músicas, en consecuencia, si alguno

o alguna incumple con los niveles de calidad ello implica el desmejoramiento del colectivo, puesto que *cada músico de una orquesta es él con su instrumento pero todos dependen de él y él a su vez depende de todos los otros*.

Con respecto al cariño, lo que encuentro es la comprensión por parte de los docentes y las docentes de que la música, más que el dominio técnico necesario para la interpretación de un instrumento y para la práctica orquestal, es la objetivación de un sentimiento subjetivo que de no expresarse con toda su intensidad no podrá ser comunicado al público, al auditorio y, en consecuencia, no podrá lograr la *satisfacción desinteresada y libre que arranque el aplauso*.

Considero que estos criterios generales encuentran su cabal expresión en la forma como se organiza el proceso educativo: en cada período los docentes y las docentes acuerdan las obras cuyo montaje realizarán y, sobre esta base, determinan los conocimientos, habilidades y destrezas que requieren desarrollar con cada uno de los grupos para que la presentación orquestal logre la máxima calidad; en otros términos, no se parte, como en la educación formal, de definir los objetivos pedagógicos a lograr para luego determinar las actividades que conduzcan a dichos objetivos, sino que se determina el objetivo artístico (montaje de la obra) y luego se definen los aprendizajes que se requiere alcanzar para cada instrumento y familia de instrumentos, de tal manera que el objetivo artístico se cumpla.

Así las cosas, la presentación que realiza cada grupo y cada orquesta al final del semestre, constituye la expresión del trabajo realizado tanto por cada uno de los estudiantes y las estudiantes como de los colectivos y, si ha logrado la calidad propuesta inicialmente, logrará arrancar el aplauso del auditorio, logrará comunicar el sentimiento subjetivo de placer y de dolor.

Por otra parte, en todos los niveles y de acuerdo con el grado de desarrollo de cada uno de ellos, se trabaja de manera cada vez más exigente aspectos tales como: educación del oído melódico y del oído armónico; manejo y afinación de la voz, anatomía del aparato fonatorio, higiene de la voz, es decir, hábitos y cuidado personal de la voz (en los primeros niveles de preorquesta se incluye el canto); motricidad gruesa y fina, expresión corporal; lectura del pentagrama, gramática

3 El Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela fue creado el 12 de febrero de 1975 por iniciativa del maestro José Antonio Abreu, inicialmente con la conformación de la Orquesta Sinfónica Juvenil de Venezuela Simón Bolívar, y posteriormente se extendió a todo el país hasta contar en la actualidad con 250 mil niñas, niños y jóvenes. Esta experiencia ha logrado un importante reconocimiento internacional. Véase: (Plus Vinotinto, 2009), también www.fesnojiv.gob.ve.

(solfeo rítmico y solfeo melódico), alteraciones y movimientos en las obras musicales (tanto clásicas como colombianas); montaje y realización de una presentación pública.

El proceso de integración de las familias de instrumentos también es gradual de tal manera que en la preorquesta Caramelos se integran las familias de vientos metal y percusión, mientras que la preorquesta Diapasón la integran los instrumentos de cuerdas.

La intensidad de las jornadas de estudio es de dos sesiones de dos horas cada una y una más para el aprendizaje del respectivo instrumento, para un total de cinco horas semanales. Precisamente esta intensidad horaria es considerada por los docentes y las docentes entrevistados como una de las limitaciones para el desarrollo más rápido de la formación musical; en todo caso se recomienda el estudio de las niñas, niños y jóvenes en sus casas, para lo cual se sugiere a los padres y madres de familia que adquieran el respectivo instrumento y, en todo caso, se cuenta con la posibilidad de préstamo a domicilio del instrumento previa solicitud del padre o madre de familia.

Para la promoción a la orquesta se encontró que, si un estudiante o una estudiante se destaca en su proceso de aprendizaje y se produce la respectiva vacante, se le selecciona por el director de la orquesta en conformidad con el concepto del director de la preorquesta; en los casos en que varios estudiantes reúnen las condiciones para pasar a formar parte de la orquesta, se realiza una audición con base en una obra que se indica oportunamente y que es evaluada por varios docentes, entre ellos el director de la orquesta.

Tanto el aprendizaje del instrumento como la ejecución orquestal están acompañados por el estudio de la historia de la obra y del autor, así como de los motivos e intenciones que tuvo éste al componerla; con ello se busca que las estudiantes y los estudiantes logren apropiarse no sólo de los aspectos técnicos sino que puedan producir el sentimiento con el cual fue creada la obra. Fue posible presenciar en los ensayos la insistencia de los directores para que las niñas, niños y jóvenes logran expresar dichos sentimientos. Ya en la orquesta juvenil Marco Tulio Arango, a las jornadas de estudio antes indicadas se suman otras sesiones para los ensayos generales en los que se encuentran todas las familias de instrumentos

para interpretar la obra en proceso de montaje. En estos ensayos el director de orquesta corrige la interpretación del instrumento, la lectura de las partituras, la afinación y la coordinación entre las familias de instrumentos.

El papel de las docentes y los docentes en el proceso hasta aquí descrito, permite comprender el aprecio y reconocimiento de que gozan entre los estudiantes y los padres y madres de familia que, además, se ve reforzado por los conciertos o presentaciones que realizan la mayoría de ellos en tanto que integran alguna agrupación musical o la Orquesta Sinfónica Juvenil de la Universidad de Caldas.

3. Sujetos de derechos

Los sujetos de derechos son aquellas subjetividades cuyas acciones no están determinadas sólo por la ley institucionalizada sino que, más allá de ello, requieren la legitimidad otorgada por el reconocimiento cultural y político que hacen los seres humanos. No se es sujeto de derechos sólo porque un reglamento así lo estipule formalmente, sino porque se crean los acuerdos sociales y simbólicos que así lo reconocen.

Con base en estos elementos, es posible señalar que Batuta Caldas busca facilitar a sus integrantes espacios de formación ciudadana a través de la música, en los cuales ellos y ellas logren desplegar su potencial subjetivo y desarrollar la facultad de reconocer los valores que guíen su vida. En este sentido, la Fundación reconoce la multiplicidad de valores éticos y morales que pueden habitar en la pluralidad del “nosotros”; por tanto se ocupa de generar espacios de socialización que no impongan modelos verticales ni formas de ser y hacer, sino mas bien de facilitar las condiciones de creación de subjetividades políticas que logren ser auténticas, libres, respetuosas, afectivas, solidarias, comunicativas, propositivas y equitativas, subjetividades musicales que contribuyan a la construcción de nuevos horizontes de sentido que a la vez posibiliten la convivencia en comunidad.

En Batuta Caldas los niños, niñas y jóvenes son considerados sujetos de derechos, porque los reconocen como seres capaces de crear, sentir e interpretar música y paz; no los ven como músicos y músicas en potencia que deben ser formados para en un futuro ser los sucesores y sucesoras

de los grandes músicos de la nación; ellos y ellas son considerados como iguales, como músicos y músicas que ya son.

Los derechos y deberes que se consagran en la norma, que se contextualizan, que se crean y recrean permanentemente, son: dar y recibir un trato respetuoso a todos y cada uno de los miembros del sistema; expresar libremente sus ideas, participar en el desarrollo y prestigio de la institución; beneficiarse del proceso de aprendizaje, del montaje y realización de los diferentes eventos, del desarrollo de oficios colaterales y no obstaculizar estos procesos; transmitir a niños y jóvenes de niveles inferiores los conocimientos y destrezas adquiridos; tener derecho a una evaluación justa de sus actividades y obligarse a no incurrir en faltas o fraudes; ser oídos en caso de incurrir en alguna falta disciplinaria y acatar las sanciones disciplinarias; exigir el enfoque hacia la excelencia musical en las diferentes actividades; procurar su bienestar haciendo uso adecuado de los servicios de la Fundación Nacional así como contribuir a su desarrollo y buena presentación de estos servicios.

Con respecto al ingreso se establecen requisitos conforme a los parámetros de ingreso por inscripción o por examen. El primero cubre a los niños desde los 7 años de edad sin ningún desarrollo musical ni habilidad instrumental; el segundo comprende a aquellos que deseen ingresar a alguna de las actividades que impliquen conocimientos y destrezas previos.

Se considera que la asistencia a clases instrumentales, talleres, ensayos y eventos de cada agrupación, es a la vez un derecho y una obligación; para participar en las clases instrumentales es necesario estar vinculado a un conjunto; la inasistencia sin justificación a las actividades impide el correcto desenvolvimiento de las mismas y constituye un acto de irrespeto a los compañeros y compañeras y al grupo musical; ningún integrante del sistema recibe beneficio económico por la participación en las actividades del grupo; en caso de presentarse retribuciones económicas éstas pasarán a formar parte del patrimonio de la Fundación Nacional y se emplearán para el desarrollo de la misma.

Se entiende que los participantes del Sistema Nacional de Orquestas son: “la Fundación, las corporaciones regionales, los centros orquestales implementados bajo convenios, los alumnos, los

profesores y el personal administrativo de los diferentes centros orquestales” (Fundación Batuta, 1998, p. 33). Los integrantes del sistema tienen derecho a utilizar los instrumentos musicales del respectivo centro orquestal así como la obligación de darles un uso apropiado y conforme al reglamento de dicho centro. Las audiciones se conciben como un derecho para la evaluación periódica de sus aprendizajes, así como para su promoción de un nivel a otro, de un conjunto a otro o dentro de la jerarquía del mismo; en caso de muy bajo rendimiento o de falta de interés será posible cancelar la inscripción y proceder a otorgar el cupo a otro interesado.

Se contemplan como sanciones con respecto a las faltas contra las normas estatutarias, reglamentarias o disciplinarias, las siguientes: amonestación verbal, amonestación por escrito, prueba de conducta, cancelación temporal de la inscripción y cancelación definitiva de la inscripción. En todos los casos el integrante del sistema tiene derecho a ser escuchado antes de la imposición de la sanción y, después de haberse impuesto, el derecho a interponer los recursos de reposición y de apelación.

Finalmente, el reglamento contempla las funciones de los profesores y profesoras, y faculta a los centros orquestales para expedir normas y disposiciones que consideren necesarias para el buen desarrollo de las actividades, de manera tal que guarden conformidad con el reglamento de la Fundación Nacional.

Si bien es cierto que encontramos una coherencia entre los propósitos expuestos en la misión, el reglamento y la propuesta pedagógica en el sentido de contribuir a la formación de prácticas ciudadanas, resulta necesario para los efectos del presente trabajo indicar cómo estos se hacen realidad en la vida cotidiana. Durante el desarrollo de la investigación presencié un trato respetuoso entre las estudiantes y los estudiantes, y de ellos y ellas hacia docentes y administrativos, así como también de estos últimos hacia las niñas, niños y jóvenes; nunca tuve noticia de agresión física o verbal alguna y, por el contrario, los reclamos o sugerencias de niñas, niños y jóvenes siempre fueron atendidas y solucionadas oportunamente. Estas formas de comportamiento obedecen al reconocimiento mutuo de los integrantes de Batuta Caldas como sujetos de derechos.

¿Cómo se ha logrado esto?

El uso de los instrumentos musicales es una de las formas en que las estudiantes y los estudiantes aprenden a ejercer sus derechos que, en este caso, se ligán estrechamente con los deberes: dado que los instrumentos son de propiedad de Batuta y que las estudiantes y los estudiantes los reciben en préstamo para la realización de sus clases o de su práctica individual, la vida útil de éstos dependerá del cuidado que se les preste, así que el deterioro o el daño por el uso inadecuado por parte de alguno de los niños, niñas o jóvenes implica la imposibilidad de uso por parte de los demás; esta situación ha generado la responsabilidad por el cuidado del instrumento mientras está en poder de un determinado estudiante así como también el reclamo o exigencia para que los demás procedan de igual manera, es decir, se ha generado una sanción social sobre el uso de dichos instrumentos, sobre los que se reconoce el derecho de uso y el deber de cuidarlos. El grado de apropiación de estos derechos y deberes con respecto al uso de instrumentos se evidencia en que hasta el momento no se han presentado pérdidas y en que el deterioro ha sido el normal en relación con la intensidad de su uso. Este aprendizaje puede hacerse extensivo al uso de las instalaciones físicas de Batuta Caldas.

Un aspecto más a considerar en la formación de prácticas ciudadanas es el relacionado con el hecho de que niñas, niños y jóvenes se reconocen en Batuta Caldas como sujetos iguales en derechos, independientemente de que provienen de todos los barrios de Manizales con condiciones socio-económicas disímiles, profesan diversos credos religiosos, registran diferencias de género y generación; incluso, en 2007 se realizó una experiencia con niños y niñas en situación de discapacidad física y cognitiva.

Así se refirió Javier Sepúlveda (Gómez, 2007b) a este asunto:

Tengo estudiantes de la Enea, del sector del norte de la ciudad como La Carola, Villahermosa; del occidente: Chipre, Villa Pilar, La Francia; también hay estudiantes de Villa María; de todo el sur, Fátima [...] La Linda, del norte y cerca de aquí. Lo que sí he notado en el orden socioeconómico es que ha crecido mucho la población de los estratos cinco y seis, no sabría explicar porqué, creo que Batuta se ha ganado

un nombre en la ciudad [...] Nosotros tratamos de no privilegiar un sector de la población, siempre hemos querido que esto sea sin exclusividad, sin exclusión, hemos tratado también de incentivar la participación de toda la comunidad, de todas las clases. Digamos, el año pasado hicimos una campaña, nos fuimos con la Orquesta Marco Tulio Arango al colegio San Pío X de la Enea, programamos un concierto en el que pudieron asistir padres y estudiantes y realizamos inscripciones gratuitas para los interesados, motivados en ver lo que estaba pasando [...] en la Sultana fue un poco difícil por las condiciones en las que se desarrolló el concierto pero esa sigue siendo nuestra inquietud, que haya participación masiva de todos los sectores de la ciudad (Gómez, 2007b).

Esta igualdad formal entre los integrantes de Batuta Caldas, particularmente entre docentes y estudiantes, la expresa Nelson Monroy (Gómez, 2008) en estos términos:

Básicamente, con excepciones obviamente, hay una relación de camaradería en el sentido de que son como músicos altos con músicos bajitos y eso es muy importante; en ese orden de ideas yo creo que eso genera un ambiente de trabajo mucho más de construcción conjunta de los logros y las competencias que se buscan desarrollar, más que de imposición y exigencia (Gómez, 2008).

Para algunos de los entrevistados este criterio de reconocimiento de niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos, viene siendo sustituido en los últimos años en las experiencias que Batuta desarrolla bajo las orientaciones de la agencia presidencial Acción Social, dado que, por un lado, se focalizan en los llamados grupos vulnerables y, por otro, sólo se desarrollan los niveles de preorquesta, con lo cual se generan o refuerzan las prácticas de exclusión social que Batuta (tanto a nivel nacional como en Caldas) precisamente se propuso superar desde el momento mismo de su creación.

Con respecto a las niñas y niños en situaciones de discapacidad cognitiva o auditiva, es preciso señalar que se trata de un proyecto que surgió por iniciativa de una de las profesoras de

preorquesta, Sandra Yolanda Ocampo González (normalista con especialización en la enseñanza de la música y quien interpreta el violonchelo), y se desarrolló conforme a un convenio suscrito con el Ministerio de Cultura y el Ceder, una organización manizaleña que trabaja con población en situación de discapacidad.

En relación con el derecho de participar en los montajes y realización de los conciertos, he observado que los padres y madres o los familiares acompañan a sus hijas e hijos (en particular a los más pequeños) hasta los diferentes sitios de la ciudad en los que realizan sus presentaciones, entre los que se cuentan escuelas, colegios, templos, auditorios, teatros u otros espacios públicos en los que las preorquestas u orquestas se han vinculado a celebraciones significativas para la ciudad, tales como su fecha de fundación o eventos tales como el seminario realizado con ocasión de los 15 años de la Constitución Nacional; en algunas de estas presentaciones las orquestas y preorquestas de Batuta Caldas se han integrado con la Orquesta sinfónica juvenil de la Universidad de Caldas y con grupos corales de la ciudad.

La Orquesta Marco Tulio Arango ha realizado presentaciones en municipios y ciudades cercanas a Manizales, tales como Villamaría, Pereira y La Dorada; hechos todos en los cuales las jóvenes y los jóvenes han contado con el apoyo de sus padres y madres y de las entidades organizadoras, eventos en los que, hasta el momento, no se han registrado mayores inconvenientes o situaciones conflictivas entre los integrantes de la orquesta o sus directores.

Finalmente, llama la atención que mientras en las instituciones educativas de carácter formal se presentan casos de jóvenes gestantes, en Batuta Caldas no se ha registrado este tipo de situaciones, salvo uno o dos casos en la sede de la comuna San José. Este hecho podría indicar que las jóvenes que participan de Batuta Caldas han extendido la comprensión y ejercicio de sus derechos y deberes a la relación con sus propios cuerpos y su sexualidad.

Con base en lo hasta aquí expuesto se puede concluir que en Batuta Caldas las niñas, niños y jóvenes no sólo desarrollan procesos de educación musical sino que también aprenden en su experiencia cotidiana a actuar como sujetos de derechos, a orientar sus relaciones mutuas

conforme a la Ley (el reglamento interno), a comportarse como personas que persiguen su propio interés elevándose así de la necesidad natural y del arbitrio de las necesidades a la libertad, a cultivar su individualidad mediante el trabajo constante y disciplinado, a gobernar sus necesidades y pasiones en lugar de ser gobernados por ellas o, lo que es lo mismo, a que no sean caprichosos sino que, al tener claros sus intereses, los encausen y gobiernen y, en consecuencia, les sea posible actuar en libertad y superar la inmediatez del deseo, la vanidad subjetiva del sentimiento y la arbitrariedad del gusto para que, con todo lo anterior, logren objetivar sus espíritus por medio del arduo trabajo.

De esta manera, Batuta Caldas contribuye a la formación de individuos capaces de pensar y de actuar como ciudadanas y ciudadanos, condición necesaria para la conformación del Estado social de derecho. Las siguientes palabras de Nelson Monroy sintetizan lo hasta aquí expresado:

Nos comprometimos con todo lo que incluía el programa Batuta [...] con una filosofía de rescate social, de construcción de ciudadanía realmente [...] una orquesta sinfónica -esto lo ha dicho todo el mundo, no solamente los músicos, de hecho somos los que menos lo decimos- se dice que es una sociedad perfecta; una orquesta sinfónica es uno de los pocos grupos humanos en los que hay una interdependencia entre todos los miembros sin que se pierda la individualidad; cada músico de una orquesta es él con su instrumento, pero todos dependen de él y él a su vez depende de todos los otros (Gómez, 2008).

Conclusiones

Las niñas, niños y jóvenes que asisten a Batuta Caldas lo hacen con gusto, están felices de pertenecer a la institución, trabajan en equipo, se muestran seguros, el trato entre ellas y ellos y con los docentes es cordial y respetuoso. Esta forma de sentirse y de relacionarse expresa el hecho de que en Batuta Caldas las niñas, niños y jóvenes que allí acuden no sólo aprenden música sino también prácticas y valores característicos del ejercicio ciudadano. Con base en los elementos conceptuales presentados, se evidencia cómo en la

misión, en el reglamento interno y en la propuesta pedagógica del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles, Batuta expresa el sentido de articular la formación musical con la formación de prácticas ciudadanas, en un primer momento de manera implícita y posteriormente de forma explícita. Estos propósitos han sido definidos como los de contribuir a la formación integral de niñas, niños y jóvenes, a su proceso de socialización para la convivencia y la paz en el marco del respeto por todas las ideas, condición socioeconómica y sociocultural tanto de quienes concurren a Batuta como de los seres humanos en general; en últimas, estos documentos señalan que el sentido del sistema de orquestas es el de contribuir a serenar los espíritus, el de aportar a la convivencia pacífica y a la humanización de sus integrantes.

En Batuta Caldas, niñas, niños y jóvenes se han apropiado de estas prácticas en un proceso *gradual y orgánico* que, en un aporte aún no valorado plenamente, parte desde edades tempranas: los cuatro años; y del cual es evidencia incontrovertible la Orquesta Antonio Vivaldi que, en el último año, se sumó a las orquestas Amadeus Mozart, Arcangelo Corelli y Marco Tulio Arango, verdadero orgullo no sólo de los jóvenes músicos y músicas que las han conformado y de sus familias, sino de Manizales, Caldas y el país.

En este proceso *gradual y orgánico*, niñas, niños y jóvenes han aprendido que su voluntad para definir sus propios fines, para reconocerse y reconocer a los otros como sujetos de derechos y deberes y como intérpretes de obras artísticamente bellas, pasa por determinar el nivel de desarrollo de sus habilidades, destrezas y conocimientos musicales tanto como de la relación cooperativa con sus pares, docentes y administrativos; también que este nivel de desarrollo puede ser superado a condición del arduo trabajo y del trato respetuoso con sus docentes, en quienes encuentran a músicos y músicas de altas calidades no sólo artísticas sino humanas, lo cual los hace merecedores de la autoridad, respeto y estima de los que gozan.

Se trata, pues, de unas prácticas cotidianas que les permite reconocerse como *músicos altos con músicos bajitos* en una relación cooperativa para la ejecución de obras bellas que, en tanto producto de la relación reflexiva y desinteresada con el sentimiento de placer y de dolor, *arrancan el*

aplauso -y las lágrimas- de su auditorio con el cual logran esa comunicación universal característica de la música. Al concluir este trabajo, es posible comprender por qué las niñas, niños y jóvenes acuden a Batuta Caldas con gusto, a sus clases y presentaciones: son felices porque allí son tratados y aprenden a tratar a otros como seres libres.

El presente trabajo es un tributo a todos aquellos que han hecho posible esta bellísima obra: empresarios y gobernantes (locales, nacionales y extranjeros), empleados y empleadas de la Fundación, los músicos altos -los docentes y las docentes- que han logrado no sólo transmitir su amor por la música y por los otros seres humanos y, por supuesto, a los músicos bajitos -las niñas, niños y jóvenes- que nos han conmovido con sus conciertos y que así nos muestran que es posible un país de espíritus serenos, de convivencia pacífica y civilizada.

Batuta Caldas constituye una experiencia valiosa de socialización política, de formación de prácticas ciudadanas, que ha logrado que las niñas, niños y jóvenes que allí han concurrido durante estos 16 años, hayan logrado sobreponerse al ambiente de marcada violencia generalizada que predomina en el país y que ha llegado incluso al interior de las familias y a variados espacios juveniles. Es deseable que el presente trabajo contribuya a mostrar la significativa importancia de este programa de educación musical y con ello se constituya en un motivo más de orgullo para todas aquellas personas que han hecho posible esta bella obra, así como de elemento de motivación para todos aquellos sujetos que buscan alternativas de construcción de un país en paz donde la dignidad humana sea su referente de acción fundamental.

Finalmente, debo expresar agradecimientos a los docentes y a las docentes, al personal administrativo y a los estudiantes y las estudiantes de Batuta Caldas que generosamente me aportaron su tiempo, conocimientos, reflexiones y relatos, para lograr una comprensión de esta experiencia de formación ciudadana y musical que, en cada una de sus orquestas, nos muestra lo que, en palabras del maestro Nelson Monroy, puede ser una sociedad perfecta: *grupos humanos en los que hay una interdependencia entre todos los miembros sin que se pierda la individualidad.*

Lista de referencias

- Alvarado, S. & Carreño, M. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(5), pp. 35-56-
- Alvarado, S. (2009). Formación en valores y ciudadanía: una perspectiva desde la socialización política. En: G. Rodríguez (Ed.). *Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*. Bogotá, D. C.: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, Idie.
- Alvarado, S. & Botero, P. (2010). *Socialización política y construcción de subjetividad*. Manizales: Universidad de Manizales – Cinde.
- Fundación Batuta (1998). *Déjate tocar por la música*. Bogotá, D. C.: OP Gráficas.
- Fundación Batuta Caldas (2006). *Caldas tiene un instrumento para la paz*. Manizales: Fundación Batuta Caldas.
- Gómez, M. (2007a). *Entrevista con Isabel Cristina Giraldo*, coordinadora académica Fundación Batuta Caldas. Manizales. Abril 3.
- Gómez, M. (2007b). *Entrevista con Javier Sepúlveda*, director de la orquesta Marco Tulio Arango, Fundación Batuta Caldas. Manizales. Abril 26.
- Gómez, M. (2007c). *Entrevista con Sandra Yolanda Ocampo González*, coordinadora de preorquesta de la Fundación Batuta Caldas. Mayo 8.
- Gómez, M. (2008). *Entrevista a Nelson Monroy*, director musical de la Fundación Batuta Caldas. Manizales. Mayo 29.
- Hegel, G. (1999). *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política*. Barcelona: Edhasa.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Editorial Crítica, Grijalbo Mondadori.
- Kant, I. (1999). *Crítica del Juicio*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Plus Vinotinto (2009). *Dato Plus: Orquestas sinfónicas venezolanas ganan Premio Príncipe de Asturias*. Recuperada el 30 de mayo de 2009, de: <http://plusvinotinto.wordpress.com/2008/05/22/dato-plus-orquestas-sinfonicas-venezolanas-ganan-premio-principe-de-asturias/>

Referencia para citar este artículo: Murica, N. & Melo, L. G. (2011). Sentidos del perder y del ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 669 - 682.

Sentidos del perder y del ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados*

NAPOLÉON MURCIA**

Profesor Titular Universidad de Caldas

LUIS GERARDO MELO***

Profesor Universidad de Caldas

Artículo recibido en abril 26 de 2010; artículo aceptado en noviembre 8 de 2010 (Eds.)

Resumen: Presentamos los resultados de dos categorías centrales del proceso de investigación “acompañamiento pedagógico a juegos intercolegiados Armenia 2008”, tomando como unidad de análisis los imaginarios de la comunidad que participó en los juegos. Total aproximado 3.800 personas. Estructuramos el diseño a partir del enfoque de complementariedad etnográfica (Murcia & Jaramillo, 2009). Utilizamos un enfoque emergente con el que buscábamos la comprensión de esta realidad a partir del desarrollo de métodos cualitativos y cuantitativos de recolección de información. El perder y el ganar surgen como emergencias inductivas desde un primer momento desarrollado con entrenadores, entrenadoras y deportistas líderes de sus respectivos deportes. En la movilidad de sus imaginarios encontramos que la lógica imperante o imaginario central de las comunidades es que los juegos sean un escenario de **competencia selectiva**.

Palabras clave: Sentidos del perder y del ganar, juegos intercolegiados, enfoque de complementariedad.

Sentidos do perder e do ganhar. Seleção e discriminação em jogos inter-colegiados

Resumo: Apresentamos os resultados de duas categorias centrais no processo de pesquisa “acompanhamento pedagógico à jogos inter-colegiados Armenia 2008”, onde tomamos como unidade de análise os imaginários da comunidade que participou nos jogos, com um total aproximado de 3.800 pessoas. Estruturamos o desenho à partir do enfoque de complementariedade etnográfica (Murcia e Jaramillo, 2009). Utilizamos um enfoque emergente com o qual buscávamos a compreensão desta realidade à partir do desenvolvimento de métodos qualitativos e quantitativos de coleta de informação. O perder e o ganhar surgem como emergências indutivas desde o primeiro momento desenvolvido com treinadores, treinadoras e esportistas líderes nos seus respectivos esportes. Na mobilidade dos imaginários encontramos que a lógica imperante ou o imaginário central das comunidades consiste em que os jogos sejam um cenário de **competência seletiva**.

Palavras-chave: Sentidos do perder e do ganhar, jogos inter-colegiados, enfoque de complementaridade.

* Este artículo de reflexión es producto de la investigación “acompañamiento pedagógico a los juegos intercolegiados” realizada por la Universidad de Caldas y la Universidad del Quindío, en cabeza del grupo de motricidad y mundos simbólicos, a cargo de los siguientes investigadores: Napoleón Murcia (investigador coordinador del proyecto), la investigadora Eneidy Johana Betancourt, y los investigadores Jhon Fredy Orrego, Luis Gerardo Melo, Julián Eduardo Betancur, Hernán Humberto Vargas, Jorge López y José Enver Ayala. El estudio fue cofinanciado por la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) y Coldeportes Nacional en 2008, bajo el contrato radicado el 26 de sep/2008 en Ascun. Fecha de iniciación octubre de 2008, fecha de finalización noviembre de 2010.

** Licenciado, Magister en educación, énfasis en educación comunitaria. Doctor en ciencias sociales niñez y juventud. napo2308@gmail.com

*** Tecnólogo especializado en Gimnasia Escolar. Universidad Federal de Pelotas Brasil. Ph. D Academia de Cultura Física de Moscú.

Meanings of losing and winning. Selection and discrimination of inter-school games

Abstract: We submit the results of two central categories of the “*pedagogical accompaniment to Armenia 2008 inter-school games*” research process, taking the imaginaries of the participating community as the analysis unit. The approximate tally was 3,800 people. The design was structured on the basis of the ethnographic complementarity approach (Murcia & Jaramillo, 2009). An emerging approach to look for the comprehension of this reality from the development of qualitative and quantitative information gathering methods was implemented. Losing and winning arise as inductive emergencies from a very first moment with both male and female trainers, sportspeople and leaders in their respective fields. From the mobility of their imaginaries, it is found that the community dominant logic or central imaginary is that the games become a selective competition scenario.

Keywords: Meanings of losing and winning, inter-school games, complementarity approach.

-1. Presentación. -2. Trayecto Metodológico. -3. Dimensiones emergentes de un imaginario social instituyente: Ganar y perder como posibilidad. -4. Algunos puntos de fuga. -Lista de referencias.

1. Presentación

En el presente texto tomamos como referencia los resultados de un estudio realizado en 2008, por el grupo de investigación “Motricidad y mundos simbólicos”, Universidad de Caldas y Universidad del Quindío, en el marco de los juegos nacionales intercolegiados, Armenia 2008. Lo realizamos tomando como unidad de análisis los imaginarios de los deportistas y los entrenadores participantes en este evento.

Los juegos intercolegiados son un evento organizado por Coldeportes Nacional con periodicidad anual. El evento tiene varias fases: la inter-escolar o inter-clases, los municipales, los regionales y los nacionales, y están regulados por la resolución 000559 de 2008. En él intervienen niños y niñas de las instituciones educativas del país. Dado que es una extensión de los procesos escolares de la educación física y del deporte formativo, su propósito es fundamentalmente pedagógico buscando “contribuir a la formación integral de los estudiantes facilitándoles condiciones de integración para el desarrollo de la práctica deportiva y fomento sociocultural” (XXIX Juegos intercolegiados 2008).

Los resultados nos permitieron construir el “perder y ganar” como dos categorías centrales (observables), desde las cuales realizamos la orientación del trabajo de campo en profundidad.

Estas dos categorías surgen como emergencias inductivas desde un primer momento desarrollado con entrenadores, entrenadoras y jóvenes líderes de sus respectivos deportes. Los imaginarios muestran

la **competencia selectiva** como eje central que los dinamiza, apropiando el concepto Darwiniano de lucha y supervivencia de las especies, donde las más débiles sucumben ante el poder de las más fuertes. Pero también se deja entrever en los resultados que emerge una lógica que toma gran fuerza instituyente, referida a los juegos como posibilidad de desarrollo transhumano, en el cual se favorece la potenciación de múltiples dimensiones.

Sin proponerlo como teoría central de interpretación, los resultados muestran una proximidad con la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu (2008, a y b) y la genealogía de Foucault (2002), las cuales aportan claridades en la comprensión de la dinámica de los imaginarios sociales que circulan en los juegos intercolegiados.

2. Trayecto Metodológico

En la investigación, siguiendo el enfoque de complementariedad, desarrollamos un diseño que comprende tres momentos:

Primero: construcción de los observables o categorías foco. Logrado desde entrevistas en profundidad desarrolladas con los técnicos de los juegos y con deportistas líderes.

Los actores entrevistados fueron:

16 entrenadores y entrenadoras y 16 deportistas, líderes en sus respectivas delegaciones. Estos actores se seleccionaron por zonas, modalidad deportiva y género. Procesada la información en este primer momento, se definieron los observables o categorías emergentes y se construyó el diseño de recolección profunda

de la información (segundo momento del proceso de investigación).

Los observables o categorías foco definidas fueron: **ganar y perder**: con las siguientes subcategorías:

- Influencia de los juegos en los valores ciudadanos: percepción del otro, autoconcepto y expectativas, justificaciones.
- Cumplimiento de la normatividad de los juegos: conocimiento de la normatividad, actitudes, expectativas y justificaciones.
- Estrategias para el deporte formativo: Preparación deportiva, potencialidades y falencias del proceso, expectativas y justificaciones.

Desde estas categorías definimos los instrumentos de recolección en profundidad, asumiendo los siguientes:

- Entrevista focalizada: Se distribuyó por modalidad deportiva (deporte individual o de conjunto y género) para un total de 26 entrevistas distribuidas entre jugadores y jugadoras ganadores y perdedores, y 26 entrevistas distribuidas entre entrenadores y entrenadoras ganadores y perdedores. Propósito: ampliar la entrevista en profundidad, orientada ahora a los focos emergentes ubicados específicamente en el marco del fenómeno perder y ganar. Para tal propósito fue necesario aplicarla in situ (finalizada cada competencia), para lograr evidencia del impacto del perder y ganar.
- Encuesta: con el ánimo de lograr más amplitud en las categorías cualitativas definidas, se aplicó una encuesta con deportistas, entrenadoras y entrenadores, tomando como focos las categorías y subcategorías emergentes definidas en el primer momento.

La encuesta se aplicó a una muestra aleatoria, constituida por dos conglomerados: los deportistas infantiles, y los juveniles; en cada uno, 10 estratos, de acuerdo con las zonas participantes:

- Total de la muestra: 140 estudiantes por conglomerado.
- Universo: 3.081 Deportistas
- Universo A: 1541. Factor Categoría A= $n/N=171/1541=0,1110$
- Universo B: 1540. Factor Categoría B= $n/N=109/1540=0,1103$
- Rango de error: 0.7

En cuanto a la muestra de entrenadores y entrenadoras, se consideró uno por deporte.

- Observación: en el transcurso de algunos eventos deportivos se realizó un proceso de observación no participante, tomando como herramienta de registro la filmadora y las notas de campo. Este proceso se desarrolló de forma aleatoria, considerando no sólo los elementos deportivos, sino algunos otros eventos como los momentos de premiación y los grupos de discusión. Se realizaron 10 registros de observación.

- Grupos de discusión: con algunos grupos de deportistas tomados al azar, se realizó grupos de discusión sobre las categorías emergentes definidas.

En las entrevistas y en la observación se utilizó como herramienta de procesamiento el Atlas Ti. El método de interpretación fue el análisis de discurso. En la encuesta la herramienta estadística fue Excel; pese al procesamiento estadístico de esta información, buscamos su utilidad sólo en la medida en que podía corroborar o negar la información cualitativa, razón por la cual no es pertinente la definición de variables ni la definición de lógicas inferenciales.

Perder y ganar: habitus versus imaginarios instituyentes

El perder y el ganar son dos categorías emergentes que insistentemente soportan los discursos y prácticas de quienes asisten a los juegos, y constituyen los ejes sobre los cuales se movilizan los imaginarios sociales¹ de la comunidad que

1 Asumimos en el estudio los imaginarios sociales como los esquemas de inteligibilidad social en torno a los cuales las comunidades acuerdan y validan sus formas de ser corrientes. Esto es, los acuerdos sociales que les permite a las personas de una comunidad determinada decir, hacer, representar e imaginar, en el marco de lo que ella considera como lo "corriente", constituyen el imaginario social. Es importante sin embargo aclarar que en esta consideración existen imaginarios totalmente instituidos por lo social, a tal punto que son hegemónicos, y regularmente constituyen los marcos sobre los cuales se formulan las leyes, normas y reglamentos. Pero existen también otros imaginarios menos rotundos en lo social, que se han ido construyendo por pequeños grupos de la misma sociedad, a los cuales se les ha llamado imaginarios radicales en tanto no tienen como base lo existente en la sociedad, sino que rompen con las tradiciones; y un tercer tipo de imaginarios son los instituyentes, imaginarios que de ser radicales han pasado a tener un buen dominio social y generan cambios importantes en las formas de ser, de decir, de representar y de imaginar, de las comunidades. El peso de estos imaginarios no es tan fuerte en lo social, ni éstos aparecen en las leyes y normas como los instituidos, ni tampoco son tan incipientes como los radicales; sin embargo, ya tienen un peso social relativamente amplio

participa en ellos. La dinámica de los imaginarios que se moviliza en estas dos categorías simbólicas² muestra dos tendencias fundamentales: una centrada en la lógica de la “competencia selectiva” que asume los juegos como un escenario de confrontación irracional donde se pierde y se gana, en el cual quien gana es exaltado y quien pierde es relegado y hasta olvidado; en esta tendencia se ubican la mayoría de las prácticas de los sujetos participantes. Otra tendencia, manifiesta en los discursos de las personas participantes, reconoce la importancia de los juegos intercolegiados para, además de potenciar las cualidades físicas y motricias propias del deporte, formar personas íntegras; pero sobre todo, “los juegos deben ser un espacio que ayude a la formación de verdaderos ciudadanos” y ciudadanas proactivos y proactivas y que propicien escenarios de convivencia social positivos y democráticos (fragmento de relato de un entrenador).

La primera tendencia fuertemente arraigada en todas las prácticas de los juegos, se define desde la lógica de la “competencia selectiva”, que se vive en la vida cotidiana donde el desempeño de los sujetos se valora fundamentalmente por su comportamiento en la lucha real por la sobrevivencia, desde el acceso a los niveles básicos de subsistencia hasta la lucha por el poder. En todos estos niveles de la vida cotidiana se libra una gran batalla, una competencia donde siempre hay perdedores o perdedoras y ganadores o ganadoras, donde las reglas del juego están definidas por las oportunidades y debilidades del sujeto oponente.

Heredera de la lógica Darwiniana, esta competencia se desarrolla en las economías de mercado como escenario de confrontación irracional, de lucha constante por la selección, y deja a su paso discriminación y prepotencia. La debilidad es castigada con la expulsión de quien no soporta esta lucha, mientras la fortaleza y la habilidad extrema son resaltadas y premiadas con la introducción al sistema de mercado y con la impostación de los productos y hábitos sociales de quienes comandan la competencia. El perdedor o perdedora y el ganador o ganadora son los protagonistas, y en un gran escenario de violencia simbólica se reconocen y aceptan todos los trucos que sean necesarios para ganar.

Efectivamente, en las prácticas de los juegos intercolegiados se reproducen las mismas dinámicas de esta competencia selectiva; existe una confrontación irracional, en la cual se selecciona entre las personas fuertes y las débiles. La competencia selectiva lleva a que unos sujetos pierdan y otros ganen; quienes pierden se frustran, en muchas ocasiones ven sus ilusiones truncadas y son totalmente invisibles en los juegos, mientras que quienes ganan no sólo se llenan de júbilo sino que son premiados, exaltados y visibilizados en los reportes y medios de comunicación.

Estas lógicas no sólo tienen influencia en los sujetos que compiten sino en las regiones, como colectivos sociales, que se preparan para tal evento; y los más fuertes regularmente imponen sus condiciones a la hora de definir los ambientes de competencia.

Es notorio ver cómo las delegaciones de Antioquia y Valle tienen sitios de hidratación y atención en carpas para preparar a sus deportistas, mientras que las otras delegaciones reparten bolsas de agua, sin siquiera una carpa donde refugiarse del sol (descripción de un diario de campo).

Los juegos intercolegiados se constituyen así en un escenario complejo donde se reproducen las condiciones de la realidad social; la racionalidad desde la cual funcionan los procesos, los discursos e imaginarios de los competidores y competidoras, de los padres y madres, de las entrenadoras y entrenadores, devienen de los habitus asimilados a lo largo de la historia social y configurados en el bullicio del día a día. Al parecer, el papel efectivo de la escuela en la reproducción de los habitus, denunciado por Bourdieu (2008, a, b), se cumple con los juegos intercolegiados.

(Ver, Castoriadis, 1983, 1989; Pintos, 2002, 2005; Murcia, 2006, 2008; Murcia, Pintos & Ospina, 2009; Murcia, Murcia & Murcia, 2009).

2 Para Cassirer (1971), las categorías simbólicas son agrupaciones que cumplen por lo menos tres condiciones: son concurrentes entre el grupo de personas que constituyen la comunidad, tienen una permanencia en el tiempo, y significan algo para las comunidades. Para Searle (1971), lo simbólico es la carga intencionada que le colocamos a los objetos con miras a dotarlos de un status o funciones que sobrepasan a las funciones naturales. La concepción de categoría como agrupación discursiva aparece en los trabajos realizados por el grupo GCIS, de España, en cabeza del Dr. Juan Luis pintos (2003). En el sentido anterior, las categorías simbólicas están cargadas de sentido y cumplen la función de expresar los imaginarios sobre algún fenómeno. En este orden, Castoriadis (1983) considera que los imaginarios, por ser intangibles, acuden a las representaciones y a lo simbólico para mostrarse. En otras palabras, el significado de algo o de alguien está dado por la dinámica del imaginario, y se expresa en una representación sobre ese alguien o ese algo, la cual puede ser una categoría simbólica. Se asume la categoría simbólica y no la representación, toda vez que lo simbólico está definido por la intencionalidad y da paso a múltiples sentidos, no necesariamente referidos a algo tomado como referencia; entre tanto, la representación es más cercana a la re-férence, y no daría posibilidad a dos categorías del imaginario social propuesto por Castoriadis (1983,1998), a saber: imaginarios radicales, imaginarios instituyentes.

Pero esas disposiciones de que habla Bourdieu (Ibíd.), son la expresión más evidente de las formas de ser, de decir y de imaginar de las personas en el marco de unos acuerdos validados socialmente; de hecho, el mismo Bourdieu reconoce la importancia de los acuerdos y validación social del hábitus: “(...) *el hábitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas*” (Bourdieu, Ibíd., p. 31).

Por eso, al constituirse la competencia como un hábitus social, es en torno a ella que gira la dinámica de los imaginarios. El perder y el ganar son las categorías centrales de este imaginario social arraigado en las acciones e interacciones de las personas. Se podría decir que al estar instituido un imaginario social centrado en la competencia selectiva, al considerar que esto es lo normal y que es válido y comprensible socialmente, se generan desde estos imaginarios los discursos, prácticas, interacciones e incluso los sueños, y se asumen “*disposiciones*” o hábitus sobre las formas de actuar de las personas. De hecho, las personas son, actúan, hablan, representan e imaginan, en consonancia con lo que asumen como la realidad, de acuerdo a lo que consideran válido y comprensible socialmente.

La anterior relación permite comprender el hecho de que, no obstante el peso de estos imaginarios instituidos, existen otros imaginarios que comienzan a mostrarse como potentes a nivel social y que asumen la idea de que los juegos intercolegiados deben ser una posibilidad para la formación multidimensional, y en especial para la formación ciudadana. Imaginarios instituyentes que se salen de los hábitus hegemónicos y que proyectan otras formas de ser, de hacer, de decir, de representar y de imaginar; otras formas que posiblemente pasarán a ser parte de los acuerdos validados socialmente. Imaginarios emergentes que generarán, con el tiempo y la fuerza de su práctica social, un potente punto de referencia en la constitución de nuevas disposiciones hábitus sociales.

Un paso por la dinámica que asumen los imaginarios en cada una de estas categorías (perder y ganar) muestra indefectiblemente que, así las acciones e interacciones actuales de la comunidad apunten a reproducir los hábitus, existen en los imaginarios sociales firmes intenciones hacia la

constitución de otras formas de ser, de decir y de hacer, orientadas hacia dimensiones no sólo instrumentales del perder y del ganar.

Perder y ganar: entre frustraciones y glorias

El perder y el ganar, en los imaginarios sociales de la comunidad de los juegos intercolegiados, toman diferentes matices: unos radicalmente funcionales, devenidos de la fuerza instituida y heredada, con un hábitus claramente orientado hacia la práctica del deporte como competencia desmedida y salvaje. En estos imaginarios, que son instituidos por lo social -toda vez que desde ellos se generan la gran mayoría de las acciones e interacciones en los juegos-, el perder y el ganar son asumidos como rotundos fracasos o como totales éxitos y glorias.

Los otros matices que muestran los imaginarios sociales podrían denominarse transhumanos, en tanto asumen que los juegos deben ser un escenario de formación para la vida, un escenario que además de servir como eje regulador de la exigencia motriz y del desarrollo de procesos mentales, sea la posibilidad de educar en dimensiones axiológicas y potenciar intencionalmente una educación ciudadana orientada hacia la convivencia social positiva y propositiva, hacia la paz, hacia la participación democrática y hacia el cuidado del medio ambiente. En estos imaginarios considerados algunos radicales y otros ya instituyentes (puesto que comienzan a cobrar fuerza social), el perder y el ganar toman otras direcciones; el perder como posibilidad para reflexionar y colaborar, y el ganar como opción de reconocimiento del otro y de la otra, como dinámica propia del esfuerzo, la organización y la dedicación, en el marco del respeto, de la tolerancia y sobre todo de la equidad.

Yo vine aquí fue a ganar

El ganar es una fuerza muy poderosa que mueve a los jugadores y jugadoras, a los entrenadores y entrenadoras, y a algunos sujetos deportistas que participan en estos juegos; a tal punto que para la gran mayoría de ellos y de ellas, el “*ganar a cualquier costo*” se convierte en el único fin (concepto recurrente).

Las prácticas y dispositivos de los juegos se centran en el ganar como propósito, y coinciden con la mayoría de las disposiciones “hábitus” de los deportistas y entrenadores o entrenadoras, quienes en sus comentarios sobre sus prácticas, asumen como único fin el “ganar”, “el triunfo”, el “obtener medallas, ya sea primero, segundo, o tercer puesto”. Quizá por esto los procesos de preparación realizados por los entrenadores y entrenadoras se orientan al logro de resultados; a tal punto que el 91.3%, ellos y ellas lo asumen como única opción, y el 39.13% dice que es una oportunidad de descubrir talentos (P6)³.

En torno al ganar como categoría central del imaginario instituido, se disponen los artefactos organizativos, administrativos, sociales y logísticos de los juegos intercolegiados.

Las delegaciones deben estar concentradas, en lo posible, en sitios aislados donde no tengan distractores.

Los sitios de concentración son siempre retirados de los escenarios, y eso ha causado traumatismos para el desplazamiento; a veces llega uno tarde a las competencias y lo sancionan; pero en últimas lo importante es que los muchachos están aislados y así uno puede trabajar para las competencias; pues yo vine aquí fue a ganar (entrenador).

En este relato, que representa la voz de la gran mayoría de los entrenadores y entrenadoras entrevistados en los juegos intercolegiados, se evidencia como normal el aislar a un grupo de niños, niñas y jóvenes que asisten a este evento; para el maestro o maestra es claro y corriente, aceptado y acordado socialmente, que el objetivo de su estadía en este escenario es la competencia y que su propósito central es ganar medallas con los competidores y competidoras de su delegación. Pero además deja entrever la forma como los sujetos organizadores piensan los juegos: únicamente como escenario de confrontación, de lucha por una medalla.

En esta misma lógica de organización los reportes permanentes sobre estos encuentros deportivos, solicitados por los directivos del evento y por la prensa, solamente registran la cantidad de medallas que cada una de las delegaciones ha logrado. De igual forma, la valoración social de la

participación de una delegación se mide por las medallas ganadas. *“Desafortunadamente a uno como directivo lo miden es por las medallas, a pesar que ahora también uno debe mostrar en los reportes la cantidad de gente que movilizó”* (Secretario departamental de deporte).

En los juegos intercolegiados, la disposición y administración de los escenarios deportivos solamente permite la competencia; los jueces están para juzgar y para *“hacer cumplir las normas”*, tal y como lo afirma uno de ellos al ser entrevistado y como lo muestran todas las acciones e interacciones de los jueces registradas en este proceso de investigación.

Incluso, el estatus de las diferentes delegaciones en el marco de sus relaciones de poder, reflejadas en el ganar medallas, ejerce influencia a la hora de disponer los escenarios para la competencia. Esta influencia se evidencia claramente en uno de los diarios de campo realizado por uno de los investigadores:

Estamos en las pruebas de atletismo, en la pista definida para tal evento; son las 3 de la tarde y el sol es impresionante; muchos niños y niñas están compitiendo en las diferentes pruebas, mientras otros están sentados, de pie, o en charlas con sus entrenadores. Las delegaciones de (xxx) y la de (xxx)⁴ tienen cada una, una carpa adecuada con una mesa para masajes, en la cual preparan a sus deportistas; los otros niños y niñas se ubican, algunos en una carpa situada en el campo de fútbol y los otros en campo abierto (se omiten los nombres de las delegaciones).

Es evidente que en una lógica centrada en el competir selectivo, cuyo único propósito es ganar, las condiciones de equidad no se favorecen, pues lo importante aquí es crear las condiciones para lograr tal propósito (ganar), sin importar que los sujetos contrincantes estén en condiciones adversas; la ventaja, la debilidad, el error del otro, debe ser aprovechada. *“aquí el que da papaya se fregó; a papaya dada, papaya partida”*, dice un jugador.

¿Y los perdedores?

Nada de los juegos está dispuesto para quien pierde, pues al ser asumido como derrota lo que genera es frustración, mengua el autoconcepto,

3 Este código corresponde a la encuesta procesada, desarrollada con Entrenadores.

4 Se omite el nombre específico de la delegación por derecho ético.

y en ocasiones genera sentimientos de rabia y de venganza.

De hecho, para la gran mayoría el perder es asumido como el fracaso en una meta propuesta, y la meta está claramente definida en los imaginarios instituidos: el triunfo deportivo, el logro de una medalla que le dé el paso a...

(...) no, es que perdí y bueno no quiero hablar, por que uno perder se siente un poco mal y entonces no tiene los ánimos de estar hablando con la otra persona, de todas maneras es una frustración muy grande.

En este relato de un joven de ajedrez, se evidencia cómo el perder, en una lógica de competencia selectiva, imprime en el jugador o jugadora sentimientos de fracaso, frustración, pero sobre todo de rencor que incluso lo desmotivan a la hora de generar una opinión.

Sin embargo, las definiciones del perder asumidas en las encuestas, muestran que el 65.2% de los entrenadores y entrenadoras consideran el perder como no lograr una meta, y el 29.4% del colectivo de estudiantes, como no hacer real el triunfo (ver resultados de las encuestas a deportistas PD8⁵ y a entrenadores y a entrenadoras P8). Con lo cual se asocia el perder, casi de forma exclusiva, con el logro de resultados; se pierde cuando no se ha generado un resultado que tiene como propósito único el triunfo. Pese a esto, como lo muestra el relato, perder es algo más que no lograr el triunfo; es impresionarse profundamente, con una impotencia tal, que quienes pierden lo expresan, en muchas ocasiones llorando o buscando justificaciones que dejan ver otras dimensiones del problema. De hecho, en las encuestas antes definidas, el 28.78% de los estudiantes y de las estudiantes asocian el perder con la tristeza.

Buscando justificación de resultados

La racionalidad desde la cual se han levantado todos los dispositivos discursivos y prácticos en y para los juegos intercolegiados, hace que la gran mayoría de los pequeños y pequeñas deportistas que pierden busquen justificaciones en factores externos a sus propios desarrollos; no así quienes ganan, que en la mayoría de los casos se exaltan

desde sus capacidades y “superioridad” mostrada en la competencia.

Estas justificaciones se fundamentan en los esquemas de inteligibilidad social que se han construido históricamente, y que devienen de los imaginarios hegemónicos del entrenamiento deportivo.

Fungen, como lo manifiesta Foucault (2002, p. 55), como “regímenes de verdad” en el marco de los cuales se definen las acciones e interacciones de los sujetos que participan en los juegos. Son en realidad dispositivos de poder que mantienen la lógica hegemónica vigente y desde la cual se sustentan.

Se podría decir que el principal dispositivo discursivo de poder que hace posible las sujeciones a este sistema de competencia selectiva, está en las teorías del entrenamiento deportivo, las cuales son aplicadas a los procesos de formación deportiva sin ninguna consideración de su pertinencia educativa.

Estos imaginarios están impresos en las justificaciones de los resultados que, tanto entrenadores y entrenadoras como competidores y competidoras, tienen sobre sus actuaciones, pues asumen como normales estos dispositivos que debieron ser, para poder lograr los desempeños deseados; por eso, siempre las relaciones de un triunfo o una derrota, se establecen, entre otros, con los procesos de preparación previa: física, psicológica, técnica y por supuesto táctica; entonces, si estos dispositivos no se realizaron adecuadamente, son ellos los culpables de las derrotas. “(...) es que me desconcentré... no estábamos preparados para aguantar tanta presión... estaba muy nervioso (o nerviosa), no había entrenado lo suficiente...”, son expresiones constantes en los jugadores y en las jugadoras, entrenadores y entrenadoras.

En las encuestas se orientan hacia respuestas menos técnicas:

La experiencia para los entrenadores y entrenadoras es la que más relación tiene con la ganancia o la derrota (57% en encuesta P3), y para los niños y las niñas competidoras lo es en un 25% (PD3), y ésta se define como el paso permanente en los procesos de preparación, entrenamiento y fogueo deportivos, conceptos básicos del entrenamiento deportivo.

Un entrenador así lo expresa: el haber ganado se debe a “los años de preparación, al sacrificio, al

5 Este código corresponde a la encuesta procesada, desarrollada con deportistas.

esfuerzo realizado y el deseo de ganar en cada una de las competencias...

Estas particularidades se ven reflejadas en las causales del triunfo dadas en las encuestas realizadas: el 21,73% de los entrenadores y entrenadoras atribuyen el éxito al esfuerzo, el 47,43% al empeño colocado en las competencias y entrenamientos (P7), y los deportistas y las deportistas muestran mayor relevancia en el esfuerzo con un 60,53% (PD7).

De otra parte, la derrota se debe a la forma como se organizan los dispositivos de la competencia, la falta de apoyos oportunos y suficientes para desarrollar los procesos adecuados, la mala organización, la distancia de los alojamientos y, en las primeras competencias, la falta de tiempo para reposar luego de muchas horas de viaje; pero todos estos aspectos asociados al dispositivo discursivo hegemónico del entrenamiento deportivo.

Una justificación que, pese a lo extraña, no es remota en los juegos:

Yo soy atleta y he venido preparándome para carreras de velocidad; pero el secretario de deportes me dijo que tenía que participar en marcha, por que no había quien lo hiciera; por eso me descalificaron, por que cometí un error técnico. En realidad, apenas logré unas pocas explicaciones sobre la marcha (relato de una deportista).

Otra niña descalificada en disco expresa: “(...) lo que pasa es que yo no soy lanzadora, solamente tenía que hacerlo por que para eso me trajeron, claro, desafortunadamente me descalificaron.

No es comprensible cómo, en una lógica de competencia selectiva, ocurren este tipo de situaciones. De hecho se supone que los “deportistas” deben estar preparados para competir de la mejor manera; sin embargo, al parecer la necesidad de justificar el gasto de los recursos, o de mostrar la cantidad de población que participa en los juegos lleva a las secretarías a generar este tipo de actuaciones.

Se da, por supuesto, que los mayores perjuicios para la formación de un sujeto ciudadano pleno, de un ciudadano o ciudadana que requiere convivir en el marco de unas normas de convivencia equitativas y justas, de un ciudadano o ciudadana responsable, se están generando en este tipo de situaciones.

En este sentido, son muchas las teorías que consideran el contexto cercano -el mundo de la

vida- como importante referencia en la formación de la personalidad de las nuevas generaciones. Para referir sólo tres: De Subiría-Samper (1995) asume que para la formación del proyecto de vida se requiere no sólo de los escenarios propicios, sino de la intencionalidad educativa; para Berger y Luckmann (2001), es en la socialización primaria donde se interiorizan normas costumbres, valores... A decir de los autores, ésta se favorece gracias a la gran carga emotiva que se vive en estas edades. Pero es Manuel Antonio Baeza (2000), quien proporciona importantes pistas para interpretar este tipo de intervenciones, al asumir que la construcción de identidad se da en el marco de las relaciones y referencias construidas en los acuerdos sociales; esto es, que un sujeto construye su identidad no mediante un proceso meramente individual, sino en sintonía con los imaginarios sociales, pues desde ellos se proyecta el tipo de ser y la función que éste cumple en el colectivo social de referencia. Jaramillo, Murcia y Portela, en un estudio realizado con más de 32 instituciones educativas en Caldas, muestran cómo las actitudes negativas frente a la Educación física y, en general a las prácticas del ejercicio físico, son devenidas de experiencias frustrantes que el niño o niña ha tenido en momentos de su formación escolar previa (Jaramillo, Murcia & Portela, 2005).

Las anteriores referencias descifran en las prácticas de los juegos intercolegiados una realidad poco alentadora para el propósito de formación transhumana, toda vez que existen por lo menos tres factores asociados: en primer lugar, la edad infantil es el espacio propicio para la construcción del proyecto de vida o de la personalidad del futuro sujeto joven y adulto; en segundo lugar, esta identidad se construye en el marco de los imaginarios sociales instituidos, los cuales, en el estudio, muestran ser efectivamente negativos para la construcción de valores ciudadanos; y en tercer lugar, el deporte, como uno de los escenarios de mayor aceptación por los niños, niñas y jóvenes en la escuela (Murcia, et al., 2005, Murcia, Portela & Orrego, 2005), está generando una representación de competencia selectiva que en nada favorece la construcción de procesos transhumanos.

La referencia de Baeza es rica para la interpretación, puesto que asume la construcción de identidad como un proceso ligado al magma de significaciones imaginarias sociales sobre el ser,

sobre el decir, sobre el actuar y sobre el imaginar; pero por ser magma no desconoce el poder de lo individual, sobre todo cuando el sujeto logra ciertos grados de autonomía. Esto explica el hecho de que frente a ese imaginario instituido como “hábitus instrumental” que subyace en las prácticas de la comunidad de los juegos intercolegiados, existan otros imaginarios cifrados en los sueños, en el querer ser, que le apuestan a unos juegos orientados efectivamente hacia el desarrollo transhumano.

Lo paradójico es que en el reglamento general se insiste en que éste debe ser un escenario de convivencia y que, además de desarrollar las cualidades propias del deporte, debe ser un proceso que ayude a la educación integral.

El “entrenamiento deportivo”, como dispositivo discursivo de poder, está también apoyado por otro, que utiliza la organización de los juegos, en el marco del “deporte como asenso social y como altruismo”. En el primero de los casos, el dispositivo ha generado unos imaginarios según los cuales un buen deportista puede solucionar sus problemas económicos y lograr asenso social (pese a que se han dado muy pocos casos en Colombia, esta posibilidad es un fuerte dispositivo de poder que se toma como referencia constante en los niños y niñas competidoras y competidores); en el segundo caso, se ha generado el imaginario de poder representar al país en campeonatos internacionales, con lo cual sueñan la mayoría de los niños y las niñas: “... mi interés está en competir a nivel internacional, y representar bien a Colombia en otro país”, “... llegar donde están los mejores que es en los juegos olímpicos”.

Pero uno de los dispositivos de poder más fuertes, en tanto “dispositivo práctico” y que, por tanto, mueve definitivamente estos imaginarios de competencia selectiva, es la forma de exaltar al sujeto ganador e invisibilizar al sujeto derrotado: estamos hablando de la premiación y la medallería.

No sólo por que se premia con una medalla a quien gana, sino por que es la única referencia que hacen los medios de comunicación sobre el comportamiento de las delegaciones. Los juegos intercolegiados se tratan como una competencia de alto nivel, poniendo en la balanza las delegaciones por el número de medallas ganadas. Las otras delegaciones, las que pierden, ni siquiera son mencionadas en estos reportes.

En la sociedad en general esto se da por descontado; es tan potente este dispositivo, que la gran mayoría de las instituciones apoyan a sus estudiantes con el ánimo de que “traigan una medalla”, “no ganó ni una medalla”; es el comentario común de las personas referente a sus delegaciones.

Estos dispositivos fungen como fuerzas ocultas que dinamizan las voluntades de quienes participan en los juegos, haciendo que vean en la competencia selectiva su única opción; fabricando, como lo manifiesta Foucault (1999), “como una ficción la historia”, una fuerza tal que es lo común, lo aceptado, lo normal en estas realizaciones.

Con gran razón dice Pintos (2003) que los imaginarios son fuente de realidad, o, en otras palabras, es lo que la gente considera como realidad; y la realidad para quienes participan en los juegos es la competencia selectiva, la cual se sostiene gracias a que se han fabricado dispositivos de poder capaces de sostenerla en el tiempo. En estudios realizados por Murcia (2006) Murcia, Pintos y Ospina, 2009, Murcia (2009 a, b, c), se muestra esta reacción de las personas frente a la fuerza instituyente de los imaginarios sociales.

3. Dimensiones emergentes de un imaginario social instituyente: Ganar y perder como posibilidad

La dinámica de los imaginarios sociales no se puede definir únicamente desde unos hábitos potentes, devenidos de unos imaginarios igualmente instituidos, por que estaríamos viendo solamente la cara hegemónica y plana de las realidades sociales; es necesario ver el envés de las realidades, no como caras ocultas, sino como caras menos potentes que justamente son las que provocan las ebulliciones al interior de las realidades plenamente instituidas y por tanto dominantes (Murcia, 2006, 2008, Murcia, Pintos & Ospina, 2009).

Estas caras, que no son tan arraigadas y por tanto no han desarrollado, aún, “disposiciones” o hábitos generales, son llamadas por Castoriadis (1998) imaginarios radicales e imaginarios instituyentes, y a su propio decir, son las que permiten la dinámica social.

Justamente, la dinámica de los imaginarios sociales definida en los juegos intercolegiados, muestra que, además de los imaginarios instituidos

centrados en la competencia selectiva, existen otros imaginarios que asumen los juegos y en ellos el perder y el ganar como opciones. Opciones de reflexión, de reconocimiento del otro, de ayuda al otro; opciones de acuerdos.

Imaginarios que, en muchas ocasiones son radicales, en tanto son iniciales y sicosomáticos, y en otras ya comienzan a tener una fuerza importante en las personas y a generar simbólicos capaces de representarlos, y por tanto instituyentes.

Actitudes positivas al perder y al ganar

Es irrestricto el apoyo al perder y al ganar desde las miradas hegemónicas que asumen los juegos como competencia selectiva, pero a ese régimen de verdad que se esboza en la gran mayoría de las acciones y dispositivos de los juegos, escapan las prácticas discursivas que se generan cuando la comunidad afronta el problema de la formación en estos escenarios.

Pues en estas referencias, la gran mayoría de las personas involucradas considera que éstos (los juegos) deben ser orientados hacia la formación transhumana; deben ser un escenario de encuentro con el otro y lo otro, con el respeto a la norma social, el apoyo al más débil y la capacidad de reflexión.

Con lo anterior se rompe la hegemonía de un imaginario instituido y se comienza a dinamizar en los discursos unos imaginarios instituyentes hacia procesos menos instrumentales de los juegos intercolegiados.

Mientras que en las prácticas y los dispositivos generados para la realización de los juegos, todo apunta a considerarlos como escenario de discriminación y segregación, en los discursos esta lógica cambia hacia una providencia donde los juegos deben ser un escenario de construcción de tejido social.

Como se explicó antes, los esquemas de inteligibilidad (imaginarios) instituidos tienen a su favor los hábitos, y todos los dispositivos de organización y administración que permiten que estos esquemas sean posibles, así como los dispositivos de poder que hacen que la gente continúe con estas prácticas, mientras que los imaginarios radicales, e incluso los instituyentes, aún no tienen estos dispositivos a favor y por tanto “están apenas siendo”, se están instaurando en los

discursos de las personas para posicionarse como fuerza capaz de generar algunas disposiciones y con ellas formas de hacer, de decir, de representar.

Efectivamente, la dinámica de los imaginarios sociales nos muestra que, pese a que exista una aparente quietud en las creencias, pese a que exista un aparente estatismo en los esquemas de comunicación y validación social, en el epicentro de los imaginarios permanece una gran movilidad, una ebullición fuerte, definida por otros imaginarios que apenas comienzan a instaurarse y por tanto, o bien son meras ideas de personas, o bien ya comienzan a mostrar fuerza social.

Esa ebullición comienza con la palabra, en las realidades conversacionales de la vida cotidiana, y se van consolidando hasta lograr fuerza social capaz de generar los hábitos necesarios para convertirse en la guía de las acciones e interacciones de las comunidades.

Shotter define así esta movilidad social:

(...) en un principio, la existencia de esas entidades políticas reside en su mera subsistencia en lo que la gente dice de ellas, pero, en la medida en que nuevas formas de hablar tienden a “construir” nuevas formas de relación social, empiezan a asumir una existencia más “real” (normalmente intransigente) cuanto más se habla, cuanto más se habla “dice” ellas, y dan origen a nuevas instituciones y estructuras sociales (Shotter 1993, p. 29).

Son varias las categorías que surgen como emergencias dinamizadoras de los imaginarios sociales definidos en los juegos intercolegiados, algunas de las cuales se exponen con fuerza instituyente.

Posibilidad de reflexión. *Ciertamente, en las entrevistas y cuando se abordó el problema del papel de los juegos a nivel social, la gran mayoría de los niños y niñas consideran que el perder es posibilidad de reflexión. Bien sea, sobre el por qué de los resultados adversos, de las actitudes negativas o de los comportamientos de los otros. “(...) no se trata de buscar un culpable, se trata de pensar en lo que pudo ser mejor y corregir el error” (niño deportista).*

Para la gran mayoría, es importante aprender de los errores, pues en una competencia, así se pierda, se está adquiriendo experiencia, se está logrando la posibilidad de realizar el proceso cada vez mejor y no repetir los errores; en algunos casos

se buscan asociaciones con los cursos de la práctica vital: “*como en la vida no siempre se gana, sino que a veces se pierde*”, “*ganar es aprender y perder es también aprender de los errores*”, dicen los niños y las niñas en sus entrevistas.

Y quienes ganan consideran que siempre el triunfo hay que asumirlo con humildad. Por eso, el ganar no deteriora la amistad con los otros equipos, pues son ellos quienes les permiten competir para poder mejorar, y el triunfo no los hace más grandes; se destaca que al momento de la competencia los deportistas y las deportistas son rivales a quienes hay que vencer, pero luego de “*terminada la competencia e independiente del resultado, se les debe tratar con respeto y humildad*”, según una entrenadora.

Sentirse bien. En otras direcciones, este grupo de imaginarios instituyentes se proyecta hacia la lógica de la felicidad y el bienestar. Por supuesto, unos imaginarios mucho más humanos, de referencia social fenomenológica, en la cual el sentir felicidad y disfrute debe hacer parte de nuestras realizaciones. Ya Huizinga desde 1990 lo había promovido en el “*Homo luden*”⁶, cuando expresaba que pese a que se juega por muchas razones y dentro de ellas la razón biológica, es mediante el juego que el ser humano logra exaltar su verdadera naturaleza humana buscando como esencialidad únicamente el disfrute, la lúdica.

En esta dirección, cuando los jugadores y las jugadoras se refieren a los entrenadores y a las entrenadoras, consideran que ellos y ellas siempre los invitan a reflexionar en los momentos más apremiantes de su competencia, y en este sentido los exhortan a que jueguen con alegría y se gocen la contienda. Esto parece algo contradictorio con lo expuesto anteriormente, y en realidad lo es, pues en algunas acciones que no implican riesgo para sus propósitos, o en algunas acciones que se podrían denominar “de consuelo”, por que ya perdieron, acuden a este criterio: “lo importante es que se diviertan”, pero en los casos apremiantes cambian estas afirmaciones por aseveraciones de orden: “lo importante es que ganen”.

Esto confirma, una vez más, la confusión que existe entre las acciones prácticas y los discursos que empiezan a generar cambios en algunas prácticas o hábitos. Esto deja en evidencia una posible erupción magmática que comienza a desequilibrar las lógicas hegemónicas en los juegos intercolegiados.

Apoyo. Además de considerar el perder o el ganar como posibilidades de reflexión, para muchos y muchas de los actores de esta comunidad los juegos deben ser una posibilidad para encontrar al otro en sus debilidades y apoyarlo en la formación de su autoconcepto.

En las entrevistas a profundidad se evidencia que, cuando los deportistas y las deportistas pierden una competencia o un partido, en la gran mayoría de los casos se brindan apoyo entre ellos, bien sea antes de iniciar la faena o en el mismo proceso. Con ello buscan darse ánimo y calmar los nervios que el enfrentamiento implica.

Estos apoyos regularmente se realizan entre los equipos o entre las delegaciones; en el primer caso, una dinámica del propio juego es apoyarse en las buenas y en las malas jugadas; en el segundo caso, los compañeros y compañeras de la delegación siempre buscan acompañar y apoyar a quien está compitiendo.

No admiten, en ningún escenario de las entrevistas, que el regañar o el ultrajar sean buenas estrategias, pues cuando se utilizan estos métodos se ponen más nerviosos; mejor asumen que, si bien son importantes los llamados de atención, éstos deben realizarse de forma constructiva. De hecho, admiten que los buenos profesores o profesoras -entrenadores y entrenadoras-, son quienes les sugieren, tranquilizan y corrigen, pero siempre en el marco de las buenas maneras y siempre prestándole el apoyo moral que requieren.

Esto lleva a que los resultados sean aceptados por la gran mayoría, pese a que en muchos casos no se comparten.

De hecho, estos hallazgos son corroborados por los deportistas y las deportistas en la encuesta, cuando el 59.4% asume que no se afectan las relaciones con una derrota, e incluso el 14,5% considera que la relación con sus compañeros y compañeras mejora, lo que está muy relacionado con la consideración de los entrenadores y entrenadoras en el mismo instrumento, donde el 69.6% considera afectar las relaciones, y el 13%

6 En el *Homo Luden*, el autor promueve un análisis fenomenológico del juego, como expresión de la vida del ser humano en una especie de ausencia de realidad “como si”, en la cual quien juega se aparta de los cánones de la normalidad para hacer normal lo que no lo es y anormal lo que es normal. El juego en este contexto es una transcendencia de la vida práctica hacia la exaltación de lo más profundo de la imaginación del sujeto.

cree que las mejora (ver resultados de las encuestas a deportistas P5 y a entrenadores y entrenadoras DP5).

4. Algunos puntos de fuga

Decididamente, el sentido del perder y del ganar dado por la comunidad que participa en los “juegos intercolegiados Armenia 2008”, muestra la dinámica propia de unos imaginarios sociales en los cuales existe un fuerte esquema de inteligibilidad social que asume los juegos en el marco de la competencia selectiva devenida del modelo discriminatorio Darwiniano de selección natural de las especies. En ella, el ganar es considerado como el gran triunfo y hacia el cual van dirigidos todos los esfuerzos del proceso; esto se debe conseguir por encima de todo. Entre tanto, el perder ni siquiera es tomado como referencia por la organización, y se asume como la gran derrota y el fracaso.

En torno a este esquema de inteligibilidad se generan todos los dispositivos discursivos y prácticos de los juegos, y en torno a ésta se despliegan los hábitos o disposiciones de la comunidad que en ellos participa.

Dos dispositivos de poder que definen la permanencia de estos imaginarios son, en primer lugar, la lógica teórica de los juegos como si fueran “juegos deportivos”, y con ella las teorías del entrenamiento deportivo aplicadas a los procesos de preparación previa de los niños y la niñas; y en segundo lugar, los incentivos otorgados únicamente a quien gana y representados en una medalla, símbolo que tiene tanta potencia social, que desde él se mide la participación de las personas y de las delegaciones (los medios de comunicación, los patrocinadores e institutos de deporte son evaluados fundamentalmente desde el número de medallas logradas en los juegos).

En otro ángulo de análisis, al ser considerados como escenario de discriminación selectiva, los juegos reproducen las condiciones sociales que se viven en Colombia. Este hecho nos ubica frente a lo que Bourdieu ha llamado “el campo” (Bourdieu, 2008, a, b). El problema es que las tensiones que reproduce son las propias del campo del deporte, en el cual se da por aceptado que existe un imaginario orientado hacia la competencia selectiva. No así el campo de la “educación integral” o formación transhumana (donde se supone que

se ubican los juegos intercolegiados), en el cual las tensiones no pueden orientarse en marcos de discriminación del más débil, sino que deben articular la formación hacia el reconocimiento del otro, hacia la colaboración, hacia la ayuda mutua, hacia el respeto y la tolerancia.

Por eso, el problema no está en que se asuma en los juegos intercolegiados la competencia como categoría central de los imaginarios, pues en una lógica de campo, estas tensiones (la lucha, los intereses, la competencia, el poder) son expresiones normales; la gran duda está en el tipo de relaciones que se están reproduciendo, o sea, en la forma como se está dando la competencia (que se aprovecha de las debilidades del otro y de la otra, que discrimina, que busca el triunfo a cualquier precio), sin consideraciones que apunten a hacer de ella un verdadero proceso de formación transhumana.

El problema estaría en el “interés” instrumental que claramente demuestra esta lógica de la competencia desmedida. Este interés instrumental es claramente esbozado en los criterios de reconocimiento de quien gana: “*En los protocolos de premiación se otorgan medallas a los ganadores y ni siquiera se menciona a los otros participantes*” (diario de campo). Pese a los lineamientos teóricos de los juegos dados en su reglamento general que busca la “*formación multidimensional*”, en la práctica solamente se favorece el éxito deportivo, la gloria de ser un ganador o ganadora de medallas.

Pero en este mismo marco de referencia, una cosa son las acciones de los sujetos participantes y sus discursos implícitos, y otra los discursos que buscan hacer explícita la necesidad de considerar los juegos como un proceso de formación integral.

En estos, se espera y aspira a que los juegos sean un verdadero escenario de formación transhumana; un escenario donde se aproveche el encuentro con el otro para disfrutar y reconocerse, para apoyar y ser apoyado, para respetar y ser respetado. Un escenario que les permita a los sujetos infantiles soñar con su par, pero también con la opción de ser el mejor, se gane o se pierda; un escenario donde se den las bases para una adecuada convivencia social y para el desarrollo ciudadano.

Esta aparente contradicción entre las acciones e interacciones, lo que está mostrando es la emergencia de imaginarios instituyentes que reclaman una lógica menos técnica e instrumental

de los juegos intercolegiados. Mientras la presión social y los dispositivos de un imaginario funcional fuertemente arraigado orientan las acciones e interacciones de la comunidad, existen en su interior los ruidos de otros imaginarios que comienzan a tomar fuerza en los discursos de las personas, pero que aún no generan prácticas reales capaces de cambiar los contextos de desarrollo. El ruido de unos imaginarios instituyentes que propendan por la formación multidimensional y en esta medida por asistir a los juegos para ayudar a buscar formas de los jóvenes y las jóvenes (entre ellas las formas deportivas), para ayudar a configurar personalidades positivas, para ayudar a reconocer al otro y a la otra como sujetos de interacción e intervención válidos y valiosos para su propia configuración.

En consideración a ello, es necesario que haya una reorganización de los juegos intercolegiados en todo el sentido de la palabra: una redirección de la forma como están dispuestos los escenarios, ya no de competencia sino de encuentro. Una redirección de la forma como están distribuidas las delegaciones, ya no como lugares de concentración sino como escenarios de esparcimiento y reconocimiento. Una reorientación de la forma como se premia, ya no discriminando a quien no gana sino estimulando a quien participa. Una redirección de las formas de valoración de las delegaciones, institutos educativos e institutos de deporte no orientada a la cantidad de medallas sino a los resultados de la convivencia y reconocimiento, aplicando algún sistema de control que permita valorarlo. Una redirección de los procesos de preparación previa no orientados a la formación desde las lógicas del entrenamiento deportivo, sino hacia las lógicas de la formación deportiva como escenario para la convivencia y la ciudadanía positiva y propositiva.

En este marco de posibilidades instituyentes, el observatorio de calidad de la Educación de Caldas viene promoviendo un programa de “buenas prácticas educativas”, en el cual se valora y reconoce aquel esfuerzo que realizan las comunidades educativas en procura de dinamizar procesos educativos de calidad. Sin embargo, en ninguna de las prácticas seleccionadas se da el campo de la motricidad y del deporte, que por ser un área de gran interés para los niños y niñas podría generar impactos de gran valía y proyección

social. Asumir la posibilidad de la práctica de la actividad física como escenario de construcción de tejido social, podría ser en estas experiencias un evento de gran impacto (ver informe estadístico 2008, observatorio de calidad de la educación).

Lista de referencias

- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. 17ª. reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu. Trad. Silvia Zuleta.
- Bourdieu, P. (2008a). *La teoría del mundo social*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2008b). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Biblioteca Clásica, 2ª edición.
- Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas, Tomo I*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Madrid: TusQuets.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.2. El imaginario social y la institución*. Buenos Aires: TusQuets.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- De Zubiría, S. (1995). *Formación de valores y actitudes. Un reto de las escuelas del futuro*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Foucault, M. (1999). Verdad y Poder. En: *Obras esenciales II: Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós Básica.
- Foucault, M. (2002). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Huizinga, J. (1990). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jaramillo, L., Murcia, N. & Portela, H. (2005). *La clase de educación física. Un problema de preparación o seducción*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. et al. (2005). *Imaginarios del joven escolarizado ante la clase de Educación física*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N., Orrego, J. & Portela, H. (2005). *La*

- educación física en Caldas. Voces que reclaman visibilidad social.* Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. (2006). *Universidad y vida cotidiana. Imaginario de profesores y estudiantes.* Tesis doctoral Magna Cum Laude, 2006. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales.
- Murcia, N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias. Una condición de visibilidad aparente. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud.* 2(6), pp. 821-852.
- Murcia, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios sociales. Posibilidad en definición de política sobre educación superior. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud.* 1(7), pp. 235-266.
- Murcia, N., Pintos, J. & Ospina, H. F. (2009). Función versus institución. Imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Revista Educación y Educadores.* 1(12), pp. 63-92.
- Murcia, N., Murcia, G. & Murcia, G. (2009). Imaginarios sociales y autoevaluación universitaria. *Revista Educación y Educadores.* 3(12), pp. 99-118.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. (2009). *Investigación cualitativa. La complementariedad etnográfica. 2ª edición.* Armenia: Kinesis.
- Observatorio de calidad de la Educación(2008). *Informe estadístico.* Manizales: Fundación para el Desarrollo Educativo de Caldas.
- Pintos, J. & Galindo, F. (2003). Comunicación política e imaginarios Sociales. En: S.Berrocal. (Coord.) *Comunicación política en televisión y nuevos medios, pp. 111-133.* Barcelona: Ariel.
- Pintos, J. (2005). Tesis provisionales para el diseño de las rutas de acceso a las realidades diferenciadas en nuestras sociedades y sobre la intervención plural en las expectativas de los ciudadanos y los rendimientos funcionales de las organizaciones. En: G. Pérez-Soto (Coord.) *Las manifestaciones actuales de la cuestión social. pp. 37-45.* Buenos Aires: Instituto di Tella, Unesco.
- Instituto Colombiano del Deporte (2008). Resolución 000559-XXIX Juegos intercolegiados nacionales. Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano del Deporte.
- Searle, J. (1971). *La construcción de la realidad social.* Buenos Aires: Paidós Básica.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje.* Londres: Amorrortu. Trad. Eduardo Sinnott.

Referencia para citar este artículo: Hincapié-Rojas, C. M. (2011). Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 683 - 702.

Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores*

CLAUDIA MARÍA HINCAPIÉ-ROJAS**

Coordinadora en la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, Colombia.

Artículo recibido octubre 12 de 2010; artículo aceptado marzo 3 de 2011 (Eds.)

Resumen: En el artículo recojo los resultados de la investigación doctoral desarrollada mediante el Estudio de Casos, con el que busco dar respuesta a los cuestionamientos que se hacen a la escuela contemporánea: ¿Cómo se relaciona la escuela con las demás instituciones que intervienen en ella, en función del desarrollo de políticas públicas de niñez y adolescencia?, y ¿qué arreglos institucionales se requieren para potenciar desde la escuela el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes? Los hallazgos están orientados a destacar la necesidad de trabajo intersectorial desde el espacio común de la nueva “Institución de Niños, niñas y adolescentes” como “Institución Intermedia” que medie entre los requerimientos de las comunidades y las políticas-programas de la administración central, y genere sinergias positivas de articulación.

Palabras Clave: Institución, escuela, políticas públicas, niñez, adolescencia, intersectorialidad, instituciones intermedias.

Escolas: espaços vitais. De setores para atores

Resumo: Este artigo reúne os resultados da pesquisa doutoral, desenvolvida através do Estudo de Casos, que procura responder às questões sobre a relação da escola com outras instituições que intervêm nela, em função do desenvolvimento de políticas públicas para a infância e a adolescência; e que mudanças institucionais são necessárias para potenciar na escola o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes. Os resultados estão voltados para o trabalho desde diferentes setores no espaço comum gerado por uma “Instituição de Crianças e Adolescentes”, que seja uma “Instituição Intermediária” entre os requerimentos das comunidades locais e as políticas e programas da administração central do país para gerar sinergias positivas de articulação.

Palavras chave: Instituição, escola, políticas públicas, infância, adolescência, diferentes setores, Instituições intermediárias.

Schools: vital spaces. From sectors to actors

Abstract: This paper collects the results of the research project, which was developed through case study, trying to respond to questions about the relation between school and other institutions that take part in it, according to the development of public policies for children and adolescents, and about the institutional changes required to boost children and adolescents integral development. The findings are directed at intersectoral working from a common space to create the new “Children

* En este artículo de investigación científica y tecnológica, recojo los resultados de la Investigación “Escuelas: espacios vitales. De Sectores a Actores, De instituciones educativas a Instituciones de niñez y adolescencia”, investigación que adelanté para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Convenio Universidad de Manizales y Cinde, entre julio de 2003 y julio de 2010.

** Licenciada en Educación Primaria y Magíster en Problemas Sociales Contemporáneos, énfasis Emergencias y Desastres, de la Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y El Cinde. Correo electrónico: la-mar@une.net.co

and Adolescents Institution” as an “intermediate institution” that mediates in the processes between local communities and national government policies and programs to achieve a coordinated work.

Keywords: Institution, school, public policies, children, adolescents, intersectoral, Intermediate Institution.

-1. Introducción. -2. Problema de investigación. -3. En la búsqueda de un camino y una forma: los asuntos del método. -4. Resultados. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Construyo un texto que da cuenta del proceso de investigación y reflexión de varios años alrededor de “la escuela” como lugar, punto y dinámica de encuentro (espacio vital) de quienes se dan cita en ella para aportar a los procesos de desarrollo de la niñez y la adolescencia, y desde luego de ellos y ellas: Niños, Niñas y Adolescentes, que son la razón de ser de la escuela. Espero contribuir con él al mejoramiento de las condiciones de la niñez y de la adolescencia en un escenario particular, cotidiano y vital: La Escuela, desde una perspectiva comprensiva sobre las diferentes prácticas que se dan cita en este espacio de vida y complejidad; reconozco entonces que este ejercicio por sí solo no transformará las realidades existentes, pero no por ello pierde el potencial de enunciar, denunciar y anunciar la posibilidad de nuevos y mejores escenarios para el desarrollo humano, y es allí, donde comienza la transformación... en los sueños, en el reconocimiento de la posibilidad y en la palabra -que labra- desde su enunciación la realidad.

El texto está organizado en cuatro apartes que desarrollan los siguientes contenidos: En el primer aparte presento el problema que da origen a la apuesta de investigación; en él enuncio las tensiones, antecedentes y cuestionamientos que apalancan la necesidad de desentrañar la dinámica de la escuela y la complejidad de las relaciones que ella establece con los actores sociales de las políticas públicas de niñez y adolescencia. En el segundo describo y argumento la metodología asumida en el proceso de investigación y los postulados éticos que la orientan. El tercer apartado lo dedico al análisis de la información obtenida alrededor de las categorías: “Relaciones entre la escuela y las demás instituciones intervinientes en políticas públicas de niñez y adolescencia” y “Arreglos institucionales requeridos para potenciar desde la escuela el desarrollo integral”, con sus respectivas

tendencias; y, finalmente, el cuarto apartado lo dedico a la discusión final en la que al tiempo que planteo alternativas de trabajo interinstitucional, esbozo desafíos para los diferentes actores sociales y políticos. Después de estos apartados centrales presento las referencias bibliográficas que sirvieron de faro para la construcción de cada una de las líneas con las que conformo este texto.

2. Problema de investigación

Nada puede impedir que un asunto investigado o el planteamiento de algún problema sufra las mismas metamorfosis que el investigador durante el transcurso del estudio (Wolcott, 2003, p. 46).

Transmitir los conocimientos constitutivos del acervo cultural de la humanidad, y en el mejor de los casos construirlos y/o reconstruirlos, eran hasta hace algunas décadas funciones exclusivas de la escuela, actuaciones que hoy comparte con otras instancias e instituciones sociales. Hoy en día la escuela debe asumir nuevas funciones de igual importancia para el desarrollo humano integral de los niños, niñas y adolescentes, en tanto hacen referencia a la garantía de derechos humanos fundamentales como lo son la salud, la protección, la participación, la recreación, entre otros.

Las ideas fundacionales de la escuela referidas a instruir y a formar académicamente en el arte, las letras y los números, además de enseñar los valores religiosos, cívicos y morales que van preparando al sujeto para el ejercicio de la ciudadanía, se han ido ampliando en la medida en que se ha comprendido la complejidad del ser humano, y sobre todo después de que se ha entendido que los niños, niñas y adolescentes constituyen un grupo poblacional importante, que debe ser incluido de manera prioritaria en los planes de desarrollo de los

países¹, y en consecuencia deben ser reconocidos y asumidos como sujetos de políticas públicas.

En el documento borrador del Plan Decenal de Infancia (2004–2015) para Colombia: Plan País, específicamente en lo que tiene que ver con la situación de la niñez en Colombia, se presenta un aparte en el que se enuncia como un asunto problemático para el ejercicio pleno de los derechos, la forma parcializada en la que se generan programas para el desarrollo de la política pública de niñez y adolescencia. En esta sección se plantea que

Cada entidad desde su misión institucional, pretende responder a las políticas públicas, metas y objetivos sectoriales, a través de una oferta estandarizada de servicios dirigida a un agente pasivo, compartimentado, quien debe buscar la forma de agrupar o acomodar la oferta asistencial a un tiempo, lugar, condición económica, tipo de familia y cultura específica, lo cual limita la posibilidad de desarrollar su capacidad de agencia y la posibilidad real del ejercicio de sus derechos y del desarrollo de una cultura garantista a favor de la infancia (Plan de infancia, 2004, p. 13).

Desde el punto de vista operativo, las políticas públicas² analizadas de manera general, y en especial las de niñez y adolescencia, afrontan una serie de cuestionamientos y dificultades que van desde la manera poco participativa como son diseñadas, pasando por la forma ligera en la que es considerada su institucionalidad, y terminando en la precariedad de los recursos que les son asignados

para su ejecución y desarrollo. O, dicho de otra manera, como consecuencia de los problemas ya enunciados respecto a la formulación y ejecución de estas políticas públicas de niñez y adolescencia, se van generando otras situaciones problemáticas que permean la dinámica de las instituciones educativas, en tanto escenarios de convergencia de programas y proyectos en los que éstas se materializan.

El contexto del discurso educativo, especialmente durante las últimas décadas, se fundamenta en el desarrollo humano integral de los niños, las niñas y los sujetos adolescentes, y como tal reposa en los documentos escritos que, como el Proyecto Educativo Institucional y su respectivo Modelo Pedagógico, le confieren sentido a las Instituciones Educativas y orientan sus procesos tanto académicos como administrativos. Estas han puesto todo el énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes específicos, esto es, la construcción, adquisición y re-producción de los conocimientos validados y legitimados cultural y científicamente³.

Si se consideran factores como la dispersión territorial, las condiciones locativas aptas para la convocatoria y encuentro de grupos poblaciones amplios, y en general el potencial de la escuela como escenario de afluencia social, es apenas razonable que sea vista como una “institución que no sólo monopolizará lo educativo, sino que también contagiará sus formas, su esqueleto y sus rituales a otros ámbitos de intervención” Trilla (1993, p. 197), o dicho de otra manera, sea recinto, espacio y alternativa estratégica utilizada para múltiples ejecuciones, pensadas, diseñadas, monitoreadas y evaluadas desde otros sectores de intervención social como los que se desarrollan en la ciudad de Medellín y se describen a continuación a modo de ejemplo⁴: El servicio de Restaurante Escolar, programa liderado por la Secretaría de Bienestar Social; el programa de atención psicológica a estudiantes denominado Unires, de la Secretaría

1 Con respecto a este llamado, Heckman (2004) realiza un llamado decisivo, máxime cuando se trata de la atención de la primera infancia: “(...) como sociedad, no podemos darnos el lujo de aplazar la inversión en los niños hasta el momento en que se conviertan en adultos, tampoco podemos esperar hasta que ellos alcancen la edad para asistir a la escuela – un momento cuando puede llegar a ser demasiado tarde para invertir”.

2 En el plano local, el Concejo de Medellín, en el Acuerdo numero 44 de 2004, define las políticas públicas como “El conjunto de sucesivas respuestas del Estado frente a situaciones consideradas socialmente como problemáticas”. Tienen, entre otros aspectos reconocidos por la literatura especializada y las mejores prácticas: participación en todo su Ciclo de Vida, tanto de actores políticos como de actores sociales; un Ciclo de Vida conformado por su Concepción (Origen, Creación, Gestación o Formación), Formulación, Puesta en Marcha (Aplicación o Implementación), Evaluación, Análisis y Reformulación (Reestructuración o Revisión-Reorientación); Dimensión Temporal y Dimensión Espacial; un “Componente Ético”; espacio para “Lo Local” dentro de sus ámbitos de actuación; y, tres “Elementos Básicos” (la “Prospección” -Futuro deseado y posible como Referente-, la “decisión” -escogencia entre alternativas- y la “Acción” -búsqueda de la materialización de ese futuro y concreción en acciones de esa decisión-).

3 “Aparte del cumplimiento de su función más primaria (la trasmisión de un bagaje cultural básico), se proyectan en ella expectativas tan variadas como: funciones disciplinarias, servir como plataforma de movilidad social, actuaciones compensatorias, etc., así como cualquier nueva necesidad concreta que vaya apareciendo en el panorama educativo (educación sexual, educación sanitaria, educación ambiental, etc.)”. Trilla, 1993, p. 72.

4 Sobre estas acciones, se puede consultar el portal educativo de la Secretaría de Educación de Medellín www.medellin.edu.co y las páginas de las diferentes Secretarías referenciadas.

de Salud; las brigadas de salud en el espacio de la jornada académica; programas deportivos y recreativos liderados por el Instituto de Deportes y Recreación de Medellín “Inder”; programas de formación ciudadana orientados por la Personería de Medellín; y programas de educación vial liderados por la Secretaría de Transportes y Tránsito.

La escuela entonces, es considerada como espacio de implementación y de focalización de políticas públicas orientadas a la población infantil y adolescente en edad escolar; como una institución *sectorial* diseñada para atender la necesidad de la población de una *educación* que aporte a la formación de un ser humano capaz de desempeñarse en el mundo que lo rodea y del que hace parte; que aporte solidariamente a la sociedad con la vivencia de los valores asumidos como necesarios; que herede los avances de la ciencia y la tecnología; que beba de los *depósitos de sentido*⁵ que la humanidad ha construido para su constitución, preservación y transformación. En este caso, además de las condiciones materiales, habría que considerar también la simbología configurante del ethos escolar y la relación que ello guarda con el direccionamiento de las acciones realizadas y las omisiones provocadas, teniendo en cuenta que “los símbolos construyen el lado oculto de la realidad, su lado más hondo, más profundo; aquella dimensión a la cual es imposible acceder a través de cualquier otro modo de conocimiento” (Mèlich, 1996, p. 68).

En este contexto de reflexión, acciones como el diseño y puesta en marcha de políticas con la participación de expertos y teóricos que promueven sus propuestas -valoradas como viables desde sus propias lógicas de intervención social y formas de concebir la realidad socioeducativa-, dejan al margen de cualquier discusión la especificidad con la que cada colectivo humano construye en su proceso de consolidación y reconocimiento social⁶; y más aún, estas visiones sectoriales no reconocen la centralidad que en esta construcción tienen los

actores sociales. Algunas de las situaciones clave a considerar, son las siguientes:

- Las formas de relación entre las Instituciones de Educación Estatal y las instancias⁷ del gobierno local, que tienen como misión el trabajo con niños, niñas y adolescentes.
- Los arreglos institucionales necesarios que permitan y faciliten la transformación de la atención a la niñez y a la adolescencia desde los sectores, en una atención desde los sujetos mismos.
- La relación entre las diferentes instancias de la política social sectorial y de éstas con los sujetos objetivo: niños, niñas y adolescentes.
- Las formas particulares de materialización de las políticas públicas de niñez y adolescencia por parte de las diferentes instancias del Estado en el nivel municipal, y las consideraciones que deben tomarse para la implementación en el espacio escolar.

Los enunciados anteriores dan origen a las preguntas: ¿cómo se relaciona la escuela con las demás instituciones que intervienen en ella, en función del desarrollo de políticas públicas de niñez y adolescencia? y ¿qué arreglos institucionales se requieren para potenciar desde la escuela el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes?, interrogantes que tienen como pretensión establecer rutas de trabajo y abordaje de la realidad que permitan comprender a la escuela como un espacio vital o como un espacio ecológico (Pérez, 1998, p. 17) en el que interactúan diversos actores educativos (niños, niñas, adolescentes, profesores, profesoras, padres y madres), los cuales son mucho más que simples sujetos usuarios o beneficiarios de programas sectoriales; se trata por el contrario de actores protagónicos del proceso educativo, con sus necesidades y potencialidades concretas.

3. En la búsqueda de un camino y una forma: los asuntos del método.

Sobre la investigación cualitativa de estudio de casos

Seleccioné cuatro instituciones que se representan a sí mismas; desde esa comprensión

5 Berger y Luckman (1997) en el texto *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, realizan una exposición amplia de los procesos de construcción de sentido y de las formas como los niños y las niñas van consumiendo de ellos, en primera instancia de la familia, hasta que los toma directamente de cada una de las Instituciones Sociales.

6 “El reconocimiento social es la condición para la construcción de identidades sociales desde las cuales demandar su inclusión en el demos o corpus político de la nación”, (Arendt, 1974, p. 69).

7 Se entiende por instancia de la política pública los diferentes momentos de la vida de la política pública que va desde su gestación hasta su evaluación; esto, en relación directa con los actores sociales encargados de ella.

particular, es posible discernir las formas de articulación de las Instituciones Educativas con los procesos inherentes a las políticas públicas de niñez y adolescencia. El estudio colectivo de casos pretende dejar hablar las realidades que en las instituciones confluyen y que tienen que ver con la atención de los niños, niñas y adolescentes; por consiguiente, las dinámicas cotidianas no son encapsuladas en un modelo preestablecido ni diseñado con anterioridad, por el contrario va tomando forma en la medida en que el acercamiento teórico y práctico traza los hilos conductores y afina las técnicas y las formas particulares de interactuar con los casos. En palabras de Stake, “*el investigador*

cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (1998, p. 23).

La particularización como un ejercicio de elecciones

Elección por la ubicación y las características generales de las instituciones

Para la observación detallada de las dinámicas cotidianas elegí cuatro instituciones de la ciudad de Medellín - Colombia, con las siguientes características:

INSTITUCIÓN CARACTERÍSTICA	A	B	C	D
Ubicación geográfica	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Estrato socioeconómico	1,2	1,2,3,4	1,2	1,2,3,4,5
Población	1400 estudiantes	2700 estudiantes	2400 estudiantes	850 estudiantes
Oferta educativa	Preescolar a Undécimo	Preescolar a Undécimo	Preescolar a Undécimo	Preescolar a Undécimo
Número de sedes	2	2	1	2
Años de Funcionamiento	10	45	40	50
Número maestros y maestras	40	85	65	28
Número de directivos docentes	1 rector(a) 2 coordinadores(as)	1 rector(a) 4 coordinadores(as)	1 rector(a) 3 coordinadores(as)	1 rector(a) 2 coordinadores(as)
Espacios locativos	Aulas Oficina profesores y profesoras Oficinas directivos docentes Oficinas administrativas Restaurante Biblioteca Placas polideportivas Zonas verdes Auditorio Espacios varios que se adaptan a necesidades particulares.	Aulas Oficina profesores y profesoras Oficinas directivos docentes Oficinas administrativas Restaurante Biblioteca Placas polideportivas Zonas verdes Auditorio Espacios varios que se adaptan a necesidades particulares.	Aulas Oficina profesores y profesoras Oficinas directivos docentes Oficinas administrativas Restaurante Biblioteca Placas polideportivas Zonas verdes Auditorio Espacios varios que se adaptan a necesidades particulares.	Aulas Oficina profesores y profesoras Oficinas directivos docentes Oficinas administrativas Restaurante Biblioteca Patio para descanso adaptado con tableros de baloncesto. Zonas verdes Auditorio Espacios varios que se adaptan a necesidades particulares.

Elección por el tiempo

Inicio el estudio presupuestando un tiempo lineal de seis meses, durante los cuales mi propósito es agotar el caso con la construcción de datos y el análisis preliminar de la información. Este tiempo se fue extendiendo, atendiendo las tensiones y realidades de la cotidianidad hasta llegar a dos años en los cuales la profundización en uno de los escenarios ofreció elementos para el escenario siguiente, y así sucesivamente.

De esta manera, el tiempo y las dinámicas de la municipalidad aportaron para un mejor acercamiento y profundización del caso: se hicieron aliados perfectos para tomar distancia, depurar la información y acoger los cambios que en materia de formulación de políticas públicas de niñez y adolescencia se daban en el país, por ejemplo la Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006.

Elección por las finalidades

A través de cada una de las líneas anteriores he dejado elementos que dan cuenta del interés interpretativo, del estudio colectivo de casos, que se pueden resumir en la comprensión de las relaciones de la escuela con las demás instituciones que intervienen en ella, en función del desarrollo de políticas públicas de niñez y adolescencia, además de hacer inferencias teóricas respecto a los arreglos institucionales requeridos para potenciar desde la institución educativa el desarrollo integral de los niños, las niñas y las personas adolescentes.

Elección por el horizonte teórico

Para la construcción de un primer tejido teórico como apoyo al interés de comprender las relaciones entre la escuela y las instituciones que en ella y con ella realizan programas y proyectos, como materialización de políticas públicas de infancia y adolescencia, hice un acercamiento por tres vías que, aunque diferentes, son potencialmente complementarias. Se trata precisamente del Construccinismo Social con Berger y Luckmann a la cabeza, de la Teoría Crítica de la Educación representada por pensadores como Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux y Paz Gimeno, y de la escuela francesa de las políticas públicas, con los aportes específicos de Pierre Muller.

Retomo el Construccinismo social porque sus planteamientos ayudan a comprender qué tanto la escuela como las demás instituciones sociales son realidades objetivas y subjetivas, es decir, construidas y en permanente construcción. Desde esta perspectiva, el sujeto -individual y colectivo- es concebido como centro y razón de la realidad social, la cual se construye y reconstruye en la interacción cotidiana de los actores, ubicando de esta manera la discusión en el plano de lo micro-sociológico sin olvidarse, claro está, de los referentes de naturaleza macro-social.

Las posibilidades de re-significar la cultura que Berger y Luckmann le atribuyen a los sujetos, desde ejercicios permanentes de interpretación de las condiciones del contexto y desde el análisis de su posición como actores posicionados en él, abren un panorama importante para pensar la escuela como institución de niños, niñas y adolescentes y su función en la promoción del desarrollo humano y la transformación social.

Partiendo de que la realidad es un modo deficiente de lo posible que invita a la tolerancia y a la construcción, identificado como uno de los postulados centrales de la Teoría Crítica de la Educación, no sólo se abre el camino para entender la condición de provisionalidad que tienen las construcciones sociales -entre ellas la institución educativa y su entramado de relaciones-, sino que también se encuentra allí el sustento ético y político que ubica a la educación como acción social transformadora, cuyas bondades o desgracias, además de no ser infinitas, son el resultado del nivel de conciencia y de la capacidad de acción crítica y emancipadora de los sujetos, entendiendo por crítica “el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes” (Horkheimer, 1974, p. 287).

En este proceso de construcción, reconstrucción y direccionamiento de las realidades sociales, las políticas públicas se convierten en un escenario no sólo complejo sino diverso, que al igual que un camaleón va cambiando de matices y se va afanzando en su proceso de esclarecimiento, debate, materialización y comunicación a los diferentes actores, quienes desde sus perspectivas y formas particulares de comprender el ‘problema’ aportan nuevas interpretaciones y multiplicidad de entendimientos. Esta capacidad de las

políticas públicas se convierte, entonces, en una oportunidad de cualificación de las mismas y por ende del mejoramiento de las acciones.

Por otra parte, Muller (2002, p. 48) aporta al tejido de las tres vías propuestas, cuando se refiere a la política pública

(...) como un proceso de mediación social, en la medida en que el objeto de cada política pública es tomar a su cargo los desajustes que puedan ocurrir entre un sector y otros sectores, o aún entre un sector y la sociedad global. Se diría que el objeto de una política pública es la gestión de una relación global-sectorial,

posicionando de esta manera el papel mediador de las políticas públicas entre los diferentes niveles, actores, sectores e intereses.

Así entendida, la política pública se constituye en un puente que intenta reparar y acortar las brechas que se presentan entre las poblaciones como consecuencia del desarrollo desigual. Para el caso particular de las políticas de niñez y adolescencia, esta brecha comienza a cerrarse o por lo menos a hacerse evidente con las diferentes intervenciones en materia de política pública orientada a garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes, y con ella los análisis y los presupuestos éticos que la soportan; esta concreción ofrece a ciudadanos y ciudadanas claridad frente a las acciones en cuanto a los principios que la sustentan, la formalización de sueños y las rutas de acción gubernamental, social e institucional.

Elección por la forma de construir los datos

Desde el mismo momento en que defino los escenarios a estudiar, incluso antes, dado que para tomar la decisión es necesario tener un criterio y un mínimo conocimiento, empecé a recoger datos para la comprensión y configuración de un texto comprensivo. No obstante, las decisiones explícitas que tomé en este proceso investigativo las enuncio a continuación.

Primera decisión: La Observación, como actividad fundamental en este estudio de casos, permite la construcción de un escenario siempre nuevo, una historia diferente a la que cotidianamente se vive; ofrece una mirada que penetra y escudriña otras vivencias del mismo evento y relatos no

contados. La importancia radica en la calidad de las observaciones realizadas y en la información que ofrecieron para la construcción del texto final; en palabras de Stake (1998, p. 62),

(...) la cualitativa⁸ trabaja con episodios de relación única para formar una historia o una descripción única del caso... Una mayor insistencia en el aspecto cualitativo normalmente significa encontrar buenos momentos que revelen la complejidad única del caso.

Segunda decisión: Entrevista y elección por los interlocutores. Las instituciones educativas poseen multiplicidad de voces y acentos que se conjugan permanentemente; estas voces entonces, pueden ser preguntadas, oídas, silenciadas, ignoradas, tergiversadas, entre otras; pero en este ejercicio serán preguntadas y escuchadas, serán parte de la conversación espontánea que abre escenarios de entendimiento. Hammersley y Atkinson (2001, p. 169) denominaron a este tipo de entrevista “reflexiva porque permite que la charla fluya de un modo que parezca natural”, y esa es la elección, una elección por la naturalidad, por la conversación desprevenida que derrumbe muros edificados por la prevención que genera el ser calificado, medido, auscultado, aunque sea por nobles fines de comprensión y entendimiento.

Con esta elección busqué fundamentalmente contar con interlocutores in situ que ofrecieran otras visiones sobre los fenómenos ocurridos, que aportaran a un primer momento de interpretación -la propia-, y desde ella apalancar las discusiones posteriores que permitieron y facilitaron la comprensión del caso. Sostuve conversaciones con funcionarios de la administración pública municipal que desempeñan cargos de dirección, de asistencia técnica, asesores de calidad (7), y con personas de ONGs (3); de igual manera entrevisté en las instituciones educativas a representantes de los diferentes estamentos que las conforman (32 en total).

Tercera decisión: Revisión de documentos. En el desarrollo del trabajo de campo examiné documentos como actas de reuniones de profesores y profesoras, actas de Consejo Directivo, comunicaciones emitidas por dependencias de la administración municipal,

⁸ Aquí Stake hace referencia a la observación cualitativa.

circulares, entre otros, que me permitieron ampliar y documentar el campo de comprensión alrededor del caso; adicionalmente, me ofrecieron nuevas luces sobre los procesos de participación de la institución educativa en la implementación de políticas de infancia y adolescencia.

Elección (in)discutible... por la ética

La postura ética por el cuidado con el manejo de la información, con la distancia y el respeto por los asuntos privados que en las instituciones se presentaban, fue una decisión permanente y orientadora general a lo largo de la investigación. Antes de iniciar el estudio, informé y solicité autorización a los representantes legales para realizar las observaciones, revisar los documentos y conversar con algunos funcionarios y funcionarias de la institución; a esta solicitud, los sujetos responsables ofrecieron su colaboración y manifestaron su aceptación, en lo que se conoce como “consentimiento informado”. Con la tranquilidad de contar con el camino abierto para leer el contexto institucional, emerge el cuestionamiento: **¿Qué es lo privado en una institución educativa, cuando su mismo carácter la hace pública?**

Elección por una brújula teórica... las hipótesis

En el proceso de construcción del caso, de concreción de las diferentes elecciones y de la lectura y argumentación de cada una de las aristas que se presentan, me fue posible definir las sospechas que estaban a la base del ejercicio de investigación y que son las que fijan el rumbo en las siguientes hipótesis:

* El papel de las instituciones educativas en el desarrollo de políticas públicas de niñez y adolescencia se torna de mayor impacto y protagonismo, en la medida en que se reconozcan a sí mismas como instituciones de niños, niñas y jóvenes, superando la visión recortada de institución educativa que atiende las apuestas academicistas de la sociedad.

* Las políticas públicas orientadas a potenciar el desarrollo de niños, niñas y adolescentes que desde la administración central se conciben, tendrán mayor incidencia en la medida en que las estructuras actuales se

flexibilicen, se recompongan y se dispongan alrededor de los sujetos objeto de la política; es decir, centren el accionar en los niños, las niñas y las personas adolescentes, y no en el desarrollo de los diferentes sectores de atención, como están en la actualidad.

4. Resultados

Relaciones entre la escuela y las demás instituciones intervinientes en políticas públicas de niñez y adolescencia

En el siguiente cuadro describo una primera aproximación interpretativa de la manera como ven los sujetos participantes del estudio las relaciones de la institución educativa, en general, y de los niños, niñas y adolescentes, en particular, con las otras instituciones que desarrollan programas o proyectos, en los que se operativizan políticas públicas de niñez y adolescencia.

DESCRIPCIÓN DE LA FORMA DE RELACIÓN	PARTICULARIDADES DE LA RELACIÓN	NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	OTRAS INSTITUCIONES
Simbiosis auténtica Las partes intervinientes se mejoran en la relación. Se necesitan y complementan con el fin de ofrecer los servicios diseñados y/o establecidos.	*Este tipo de relación no se encuentra como tal en las instituciones participantes de la investigación. *Está supeditado al deseo personal de cada representante de la institución. *Se logran acuerdos entre la escuela y la institución foránea, pero pocas veces entre las diferentes instituciones que tienen presencia en la escuela.	*Se potencian en algunas de sus dimensiones. *Son asumidos como beneficiarios de servicios que se prestan mediante el desarrollo de programas o proyectos aislados.	*Demuestra debilidad y acepta sin condiciones la oferta de las otras instituciones, así altere negativamente su dinámica. *Asume con frecuencia la crítica, sin trascender a acciones que mejoren lo establecido por otros.	*Mejoran sus programas con base en la experiencia que obtienen en las instituciones educativas. *Le asignan a la institución educativa los roles de receptora, seguidora y aprendiz.
Cooperación Las instituciones intervinientes en la relación hacen los aportes requeridos para la realización de los programas, proyectos y/o acciones.	*Es el modo de relación más común entre la escuela y otras instituciones. *Cada institución coopera, las estrategias y las acciones generalmente son pensadas desde instancias externas a la escuela.	*Su manera de cooperar para la optimización de los beneficios que se derivan de los programas, proyectos y/o acciones, es determinada por las instituciones externas y reforzadas por la escuela.	*La escuela abre sus puertas y dispone espacios, tiempo y personal *Pocas veces se interroga y participa en el diseño, ejecución y evaluación de los programas y proyectos.	*Se cuenta con las autorizaciones y los tiempos necesarios para el desarrollo de los programas. No se interactúa ni propone sobre otras formas posibles de realización.
Comensalismo En este tipo de relación resulta potenciada la institución que crea y lidera el programa, proyecto o acción.	*Se benefician claramente las instituciones que logran desarrollar los programas, se genera un sentido de gratitud por espacios, tiempos para el logro de los objetivos.	Reciben los programas de asistencia. Algunas veces en horarios contrarios a los académicos. No se reconoce la participación de la escuela en ellos.	*La escuela continúa su día a día, en ocasiones, sin conciencia de su participación en los programas. *Las escuelas son vistas como despensas de bienes y servicios desarticulados de la	*Las instituciones foráneas reducen costos y amplían cobertura con la utilización de los espacios y el trabajo de los profesores y otros miembros de las comunidades educativas.

Las formas de relación referidas en el cuadro anterior permiten evidenciar que, sin importar el tipo de relación que se genere entre las instituciones intervinientes, los niños, niñas y adolescentes se benefician de los programas que se diseñan para ellos y ellas; no obstante queda el sinsabor de no poder leer a las instituciones educativas como ambientes de integración, integralidad,

sinergia y convergencias que, además de aportar a la optimización de los recursos, se constituyan en instancias de desarrollo tanto humano como social.

La dinámica escolar al vaivén de la oferta externa. Condiciones como la pluralidad, la diversidad, el dinamismo y las tensiones permanentes, propias de un organismo social vivo

como lo es la institución educativa, se complejizan en la medida en que crecen de manera no planeada los servicios que en ésta se ofrecen y el número de personas que la constituyen, que para el caso particular pueden ser los sujetos profesionales o los miembros de los equipos técnicos de los sectores social o de la salud que llegan a ella y permanecen por temporadas. Así mismo, se ve afectada su dinámica cuando debe participar en eventos episódicos de la vida de ciudad y de nación, no contemplados en su proyecto educativo ni en sus planes de desarrollo institucionales⁹.

Llama particularmente la atención que las Instituciones Educativas sean asumidas por los entes gubernamentales, encargados de desarrollar políticas de protección y promoción de la niñez y la adolescencia, como centros de actuación, lo cual lleva a que desde allí se desarrollen programas de salud, nutrición¹⁰, participación, entre otros, concebidos como responsabilidad de diferentes Secretarías de la Administración Municipal y orientados por profesionales y/o promotores¹¹.

Como resultado de la anterior situación, las decisiones que se deberían tomar colectivamente, por tratarse de acciones orientadas al mismo fin -el desarrollo humano integral-, la misma población -niños, niñas y adolescentes-, con la destinación de recursos comunes -presupuesto y recursos públicos- y en muchas ocasiones aprovechando los mismos mediadores -maestros y maestras y otros actores educativos-, son tomadas desde distintos frentes, en tiempos asincrónicos y desde lógicas que derivan metodologías inconmensurables, como diría Feyerabend (1975), por la imposibilidad de compararlas, integrarlas y reconciliarlas en una propuesta concertada y conjuntamente tramitada, sobre la base de “constelaciones de relaciones sociales que aseguren, en conjunto, el sentido y el

ritmo de la transformación social” (Santos, 1998, p. 375).

Y es así como la escuela, la institución educativa, debe afrontar hoy en día las demandas que se le realizan desde diferentes frentes de la sociedad, como son salvaguardar los intereses de los niños, niñas y adolescentes en aspectos como la educación, la salud, la nutrición, la protección, el ejercicio y desarrollo de sus derechos, el reconocimiento, entre otros, los cuales, como lo anuncié en párrafos anteriores, están contemplados en la Ley 1098 de 2006 (Ley de Infancia y Adolescencia)¹². Esta Ley asigna a las instituciones responsabilidades que se constituyen en un imperativo de Nación y que requieren del concurso de todas y cada una de las instituciones públicas y privadas en el intento de “sustituir el dominio de las circunstancias y de la suerte sobre los individuos por el dominio de los individuos sobre la suerte y las circunstancias” (Marx, citado por Sen, 2000, p. 346) o, dicho de otro modo, tienen que ser tan amplias, profundas, integrales y de tal capacidad las apuestas que logren reivindicar a los sujetos de su condición de precariedad y pobreza, porque acciones remediales, asistencialistas, aisladas y puntuales “como las que se han venido desarrollando en los últimos años prolongan la pobreza en la medida en que refuerzan, a mi manera de ver, la incapacidad, la negligencia y también coartan la creatividad”¹³.

El leve desplazamiento del eje articulador de la dinámica escolar de lo académico a la dispensa de satisfactores de necesidades básicas, para cierto porcentaje de la población infantil y adolescente, estimulado por las políticas neoliberales y con la reducción de la inversión pública en política social, quizás pueda ser visto inicialmente como una alternativa viable, o tal vez la única de momento, creyendo que con ello se pueden superar problemas tan graves como el hambre, la tiranía, las violencias, la inequidad, entre muchos otros, pero a la postre la solución termina siendo insignificante considerada la magnitud de las situaciones. De ahí que sea vigente preguntarse “¿cómo podrá la educación ser un estímulo para el pensamiento crítico, en lo que respecta a la creatividad, la curiosidad e incluso las necesidades de los estudiantes?” (Chomsky,

9 “Hoy hicimos muy poco, sólo rindió hasta el descanso, teníamos una reunión de profes para organizar el paseo y en eso llegó la Secretaría de Salud y no pudimos organizar; ellos se tomaron la reunión para explicarnos de unas vacunas y luego los niños estuvieron haciendo fila para que se las aplicaran hasta la hora de salida. Hoy no avanzamos” (Profesora de 3°).

10 “Los directivos y docentes de los establecimientos educativos deberán poner a disposición del operador la infraestructura y dotación con que cuente (*Sic*) para garantizar la prestación del servicio de alimentación escolar” (Directiva Ministerial N° 12 del 28 de abril de 2010).

11 “Pero también es de resaltar que cada Secretaría organiza las actividades y dispone de grupos amplios que brindan un apoyo al docente con el grupo y que incluso terminan ellos asumiendo la totalidad del grupo mientras el docente realiza otras actividades”.

12 Ver artículo 44.

13 Reflexión de la Coordinadora de una institución educativa.

2007, p. 35), ¿cómo descubrir e intervenir el fondo de las problemáticas sin descuidar la periferia?, ¿cómo disfrutar el paliativo sin olvidarse en él como si se tratase de la esencia?, ¿cómo trascender la acción aislada para llegar al centro configurativo de las situaciones opresoras sin negar la fuerza de la exterioridad ni perder de vista que “la justicia está en el resultado, y el procedimiento es bueno en la medida en que promueva ese resultado”? (Nussbaum, 2006, p. 94), y ¿cómo participar en la apertura de caminos sin permitir que se cierre el propio?¹⁴.

La institución educativa concebida como albergue de pobrezas y escenario receptor y reproductor de iniciativas foráneas de intervención social. La dinámica de las instituciones educativas es hoy permeada por muchas otras situaciones, igualmente estructurales y de corte macro-social, que se constituyen en evidencia empírica de la inoperancia del modelo socioeconómico y político neoliberal desde el cual se han venido administrando los procesos de la globalización. En este sentido, cabe hacer referencia a problemáticas que llegan y se instalan en la escuela como el hambre, la violencia, el miedo, el desplazamiento, el abandono, la enfermedad y la muerte, que ponen en jaque el más avanzado y progresista de los discursos educativos, dejando sólo miradas atónitas y voces débiles que gritan desesperanzadas:

(...) eso del desarrollo humano integral es muy bonito y uno se lo cree, pero ante el hambre, la miseria y la guerra todo se empieza a desmoronar porque ya ni siquiera se pueden atender los problemas propios de la escuela por estar dando comida, repartiendo tiquetes escolares, acompañando la aplicación del flúor, cosas que deberían ser atendidas por el Estado.¹⁵

El análisis del contexto institucional deja ver claramente que la manera de intervenir o atender las diferentes manifestaciones de la pobreza y el (des)orden social que describo en el párrafo anterior,

conllevan a la reducción de la institución educativa a un escenario en el que actúan episódicamente y por el que transitan miles de actores interpretando de manera arrítmica y asincrónica muchos papeles que no logran configurar como gran obra de arte el desarrollo humano integral de los niños, las niñas y los sujetos adolescentes que la constituyen; pero en cambio, sí replican en la dinámica escolar el (des)orden social como consecuencia de “la incapacidad de relacionar diferentes sucesos históricos, de trazar relaciones que deriven en una comprensión clara de la realidad” (Chomsky, 2007, p. 15) y de construir de manera cooperada alternativas que ayuden a “descubrir qué resulta históricamente factible en la línea de contribuir a la transformación del mundo, originando un mundo más redondeado, menos anguloso, más humano” (Freire & Macedo, 1996, p. 222).

En consecuencia, se hace necesario direccionar la atención hacia las decisiones de inversión presupuestal en los asuntos sociales y específicamente de atención y promoción de la niñez y la adolescencia, en vez de multiplicar las acciones de actores específicos; de igual manera propender por la construcción de “unas formas diferentes de proximidad social que no se identifican con la proximidad profesional ni tampoco con la proximidad territorial” (Muller, 2002, p. 161), pero sí con la complejidad y creatividad que demanda la promoción y desarrollo de apuestas para la niñez y la adolescencia en los espacios de comunidad local y con la intervención de los diferentes actores sociales.

Estandarización de estrategias de regulación y mecanismos de control que inhiben la capacidad crítica y retardan la acción emancipadora. Con el paso del tiempo y el traslado de la teoría administrativa al medio escolar, son cada vez más refinadas las estrategias de regulación y los mecanismos de control implementados con el fin de alcanzar los estándares de calidad de las instituciones y las metas de desempeño de los actores educativos, cuya evidencia más significativa son los puntajes obtenidos en las pruebas Saber¹⁶ y el reporte periódico de los denominados índices de mejoramiento de la Calidad de la Educación, esto es, retención vs deserción, promoción vs repitencia,

14 “Considero que durante el proceso de acompañamiento a las instituciones se evidencia una sobreoferta que afecta los tiempos reales de acción de los maestros y maestras al interior de las clases; debido a que hay que desescolarizar para presenciar una obra de títeres, de teatro; actividades que en ocasiones no son agendadas con el tiempo necesario y que hacen que se alteren las dinámicas de la escuela” (Asesor(a) de Calidad).

15 Fragmento de relato de un profesor.

16 “Considero que se preocupa básicamente por suplir los requerimientos de espacios físicos, pero no de las necesidades reales de la comunidad de impacto y mucho menos por la Calidad de la educación, lo cual, pienso, debería ser su razón de ser” (Profesor(a)).

horas efectivas de clase vs des-escolarización, uso de materiales y equipos de apoyo al aprendizaje vs relación de equipos por estudiante, tiempo dedicado a la academia vs tiempo escolar invertido en servicios de bienestar estudiantil, Certificados de Gestión de la Calidad vs Bienestar y satisfacción real de los miembros de la Institución, entre otros.

El uso de los anteriores índices, asociado a la estandarización de los procesos, a la medición de la efectividad y la eficiencia de los actores educativos, y a la optimización en términos de costo-beneficio de la inversión en educación, trae una consecuencia altamente perjudicial y bastante generalizada en el medio institucional, esto es, caminar irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas “basadas en un enfoque instrumental y acumulativo, que normalmente impide el desarrollo de la clase de razonamiento con la que se puede leer el mundo críticamente y comprender los motivos y relaciones que subyacen a los hechos” (Chomsky, 2007, p. 10). Puede decirse que lamentablemente la institución educativa todavía está muy enredada sin poder resolver la tensión entre producir de acuerdo a prefijados -de lo cual queden evidencias cuantificables-, y producir transformaciones en las prácticas vitales lo cual, además de no poderse prefijar, requiere la inversión de un tiempo más libre, más suelto, más autónomo y menos cuantificable.

Apropiación del discurso ético y moral paralelo a la naturalización de múltiples perversiones. Encontrar excusas para justificar y legitimar acciones y situaciones, así infrinjan normas, acuerdos o contratos sociales, o así sean violadoras de los derechos de las demás personas con las que se construye la experiencia cotidiana, además de ser una característica peculiar del momento histórico, lamentablemente es un fenómeno que tiene curso en la escuela y del cual se pueden mostrar avanzados desarrollos, en todos los campos y órdenes de actuación. Cabría entonces preguntarse para qué los postulados éticos que orientan las acciones “entre nos”, para qué el análisis de valores como el respeto y la honestidad de cuyos conceptos y elementos teóricos muy probablemente dan cuenta quienes no los aplican en sus espacios de relación, para qué un manual de convivencia marginado de las decisiones cotidianas. Para qué unos talleres o espacios de formación orientados en la escuela a

partir del conocimiento y la experticia de algunas ONGs comprometidas con la formación ética y política, para qué el texto escrito y el concepto memorizado que no alcanzan a ver la luz en la acción cotidiana, para qué los marcos axiológicos si no hay

(...) una posición ética en los niños, niñas y adolescentes, de una ampliación de su *círculo ético*, es decir, de una ampliación del campo en el que ellos ubican a aquellos por quienes se preocupan, quienes merecen respeto, y frente a quienes pueden ser solidarios, incluyentes y equitativos (Alvarado, 2009, p. 22).

Reflexiones como ésta, suscitada a partir de la lectura de las posibilidades y opacidades que subyacen en la realidad cotidiana de las instituciones educativas, dejan claro que más allá del afán por controlar y optimizar el tiempo escolar, por respetar sigilosamente los horarios académicos y por salvaguardar el propio orden, hay un sinnúmero de preguntas no formuladas y, en consecuencia, respuestas aún no creadas respecto al para qué de todas las realizaciones, eventos, programas y proyectos que se llevan a cabo en la institución educativa, con intervención de otras instituciones y sin ella.

Arreglos institucionales requeridos para potenciar desde la escuela el desarrollo integral.

Una de las principales riquezas que puede encontrarse al leer y conceptualizar la *Institución*, es la diversidad de enfoques y perspectivas que el concepto encierra, máxime cuando para hacerlo es necesario hacer uso de otra *Institución* llamada *lenguaje*. Castoriadis (2002, p. 115) planteaba la siguiente interrogante: “¿Cómo podría hablar de la institución en un lenguaje que quisiera ser riguroso, formalizado o formalizable al infinito, etcétera, desde el momento en que este mismo lenguaje es una institución, quizás la primera y más importante de las instituciones?”; este cuestionamiento deja claro que el lenguaje y las diferentes formas que de él se asumen, están estructurados e instituidos en cada uno de los individuos del grupo y por lo tanto, cargados de lo que es la sociedad, de lo que somos cada uno de nosotros en la medida en que participamos y conformamos un grupo social; entonces definir

la institución desde una institucionalidad que le es parte, es aceptar y comprender el círculo de relación y de significado que se construye colectivamente.

Las organizaciones se erigen en el marco de las instituciones, aprovechando las oportunidades y reglas de juego que éstas ofrecen para el desarrollo de las libertades individuales y colectivas en un escenario particular de actuación, mientras que las instituciones, son “los constreñimientos u obligaciones creados por los humanos que le dan forma a la interacción humana” (North, 1990, p. 8), por lo tanto las convicciones, valores, principios, temores, mitos o creencias, toman gran valor, porque están permanentemente determinando el comportamiento y pueden en un momento permitir, dificultar o entorpecer el desarrollo de las reglas de juego formales, normativas o informales que favorecen el intercambio social; y en palabras de Castoriadis (2002, p. 119), “La sociedad no puede existir sin institución, sin ley, y, con respecto a esta ley, debe decidir ella misma...”.

La interinstitucionalidad, principio básico para la agencia de las políticas públicas de niñez y adolescencia. Las realidades actuales y la complejidad con la que se presentan, están realizando un llamado a la creación de nuevos escenarios para el desarrollo de las políticas públicas¹⁷ orientadas a la niñez y la adolescencia¹⁸, llamado que se hace tímidamente desde las instituciones educativas que, como lo indiqué anteriormente, se sienten cargadas por las múltiples funciones y exigencias que se le realizan, desde los diferentes frentes de la administración municipal que atiende población infantil y juvenil. Es importante hacer un alto en el camino para insistir en una de las realidades, y es que las poblaciones tienen un espacio vital, un espacio tangible de calles y carreras, de casas y tiendas, de quebradas y vecinos y vecinas que las ubican en lo local, en lo comunitario; realidad que hace imperativo aterrizar los marcos de referencia de las políticas nacionales, regionales e incluso municipales, para

permitir y facilitar la comprensión y apropiación de problemáticas y alternativas de solución en un lugar sensible, palpable, vital.

Las anteriores tensiones ofrecen un espacio para la reflexión y para la creación de nuevas alternativas de atención y promoción de los infantes y adolescentes, desde el análisis de cómo se está realizando la atención, cómo se están llevando a cabo los encuentros y las articulaciones entre los sectores salud, educación, bienestar, recreación, deporte, participación, entre otros, y desde allí, pensar cuáles otras formas pueden ser posibles para que la organización pueda hacerse diferente, para que las comunidades puedan ganar; en esta dirección, Muller (2002, p. 153) resalta que

el espacio local aparece hoy, al mismo tiempo, como un lugar potencial para darle de nuevo coherencia a la sectorialidad y permitir así superar los efectos perversos del corporativismo, y como un lugar donde pueden reconstruirse relaciones de proximidad en las cuales los individuos encuentren de nuevo un poco de dominio sobre la complejidad del mundo;

esas líneas hacen nuevamente la invitación a la posibilidad, a la creatividad, a asumir el reto de inventar nuevas formas de articulación, y probar una vez más que SÍ es posible.

Y como es posible ir más allá, ¿cómo es posible construir un escenario diferente para una realidad diversa y distinta? Es una de las preguntas que hoy asaltan y que se convierten en una línea de trabajo, cuestionamientos a los que Muller (2002, p. 162,) responde con un reto político:

Se trata de la construcción de un espacio de mediación que dé un mínimo de coherencia a las múltiples estrategias reticulares, que están actuando a nivel local. Este espacio de mediación podría organizarse a través de la puesta en marcha de políticas públicas locales, pero con la condición que (*Si*) aparezcan efectivamente unos mediadores susceptibles de construir el código y el referencial que le dé sentido y coherencia a esas políticas públicas;

y acá nos queda nuevamente un interrogante: ¿quiénes son o pueden ser esos mediadores y cuáles son las características que deben tener?

Entonces la pregunta ya no es por la articulación, porque ésta rebasa las concepciones

17 Ver el Acuerdo número 44 de 2004 del Concejo de Medellín.

18 Castoriadis (2002, p. 120), expone claramente la importancia y trascendencia: “Ocurre lo mismo con el **ser-niño**. El estado de la infancia como tal tiene evidentemente una dimensión biológica y el **ser-niño** es una institución cuya forma es transhistórica en el sentido de que toda sociedad debe otorgar algún estatuto a los niños. Pero esta institución es al mismo tiempo profundamente **histórica**, ya que el significado concreto del **ser-niño**, en cada sociedad particular, cambia con la totalidad de la institución de esta sociedad...”.

actuales, y el reto es la construcción de una nueva forma de organización que las acoja a todas y cada una, en sus funciones y con sus metas para potenciar el desarrollo no sólo de niños, niñas y adolescentes, sino de la comunidad en general, una comunidad que en palabras de Etzioni (2001, p. 24), se base

(...) en dos fundamentos, reforzadores ambos de las relaciones Yo-Tú. En primer lugar, las comunidades proporcionan lazos de afectos que transforman grupos de gente en entidades sociales semejantes a familias amplias. En segundo lugar, las comunidades transmiten una cultura moral compartida.

De este modo, las escuelas, junto con constituir espacios vitales desde donde se despliegan las políticas educativas, constituyen genuinas comunidades humanas en pos del aprendizaje y el desarrollo humano.

5. Conclusiones

De institución educativa a institución de niños, niñas y adolescentes

Si bien el artículo 9º de la Ley 715 de diciembre 21 de 2001, define la Institución Educativa¹⁹, la realidad desborda esa definición y en su lugar aparece una institución que estira el tiempo para dar cabida a otras actividades no propiamente académicas, que readecúa los espacios para la realización de acciones provenientes de otros sectores sociales y transforma las funciones inherentes a su gramática educativa para atender requerimientos del desarrollo humano y social, sobre todo en casos en los que se siente obligada a “proporcionar una red de protección social que impida que la población afectada caiga en la mayor de las miserias y, en algunos casos, incluso en la inanición y la muerte” (Sen, 2001, p. 99).

La cotidianidad de los espacios de formación a los que hace alusión la legislación colombiana, son hoy en día un híbrido que ya no podrá llamarse solamente institución educativa y del que preocupan su estructura, sus fundamentos, su finalidad, su entramado de relaciones, sus

potencialidades, sus opacidades y el sentido mismo de su institucionalidad. Referente a esto, no se puede negar que la escuela es institución en la medida en que cuenta con “*un rasgo estructural de la sociedad y/o la forma de gobierno..., la existencia de cierta estabilidad a través del tiempo..., afecta al comportamiento individual... tiene cierto sentido de valores compartidos*” (Peters, 2003, pp. 36-37) entre quienes la constituyen, pero no por ello se puede dejar de notar el giro que han tomado sus acciones y la trascendencia que se le ha dado a su carácter educativo por encima del mero ofrecimiento de grados de escolaridad.

El rasgo estructural de la sociedad a que hace alusión el párrafo anterior, es fácilmente perceptible cuando se intenta “comprender la relación entre la escuela, las relaciones sociales más amplias que la conforman y las necesidades y competencias históricamente construidas que los estudiantes traen a ella” (McLaren, 2005, p. 3), sobre todo cuando se trata de sociedades como la nuestra en las que con tanta frecuencia el poder y el conocimiento se hacen uno para favorecer los intereses de ciertos grupos sobre otros, y donde la inequidad y las prácticas cotidianas excluyentes no son otra cosa que el reflejo de la forma de gobierno de esa misma sociedad.

En relación a las posibilidades de transitar desde “Instituciones Educativas” a “Instituciones de Niños, Niñas y Adolescentes”, -como una nueva forma de concebir la escuela con un nuevo posicionamiento en el contexto social; como escenario con claras convergencias de acciones sinérgicas soportadas en el progresivo proceso de reconocimiento de derechos económicos, sociales y culturales: derecho a la vida, a la salud, a la educación, a la participación y a la felicidad- en la que los niños, niñas y adolescentes son sujetos activos, es dar el paso desde la lógica sectorial hasta la constitución de instituciones centradas en las necesidades y derechos de niños, niñas y adolescentes.

Este tránsito debe tener un sentido crítico de la escuela, orientada a la configuración de una institución

(...) de carácter crítico que se deberá ocupar en dotar a los individuos de los instrumentos necesarios para el ejercicio de la crítica, que les posibilite el desvelamiento de los mecanismos de dominio, así como de capacitarlos para colaborar en el desarrollo

¹⁹ “(...) es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media”.

de unas instituciones que contribuyan a la construcción de una vida social de mayor justicia y equidad (Paz Gimeno, 1995, p. 322).

O, dicho de otra manera, sin desconocer las urgencias en cuanto a salud, nutrición y protección que, debido a la inequitativa distribución de los recursos, debe atender la escuela en asocio con otros sectores, su función educativa y socializadora tiene que estar orientada a la construcción de nuevas formas de relación y a la configuración de un orden social en el que tales situaciones de inequidad no tengan cabida porque se ha logrado tomar conciencia de que “existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo y así, el mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (Freire, 1971, p. 100).

De esta manera, la nueva figura de instituciones de niños, niñas y adolescentes resulta consecuente con la alusión que hacen Berger y Luckmann (1997, p. 101) a “instituciones intermedias, en el sentido de que median entre el individuo y los patrones de experiencia y acción establecidos por la sociedad”, es decir, que dejan de ser simples espectadoras y/o reproductoras de miseria y necesidades no satisfechas para tender puentes, desde la educación, entre una cruel realidad producida por la réplica de modelos de desarrollo inoperantes y la posibilidad que representan las apuestas frescas fundadas en el potencial humano de las nuevas generaciones; entre lo que siempre ha sido y lo nuevo que puede ser cuando se reconoce el aporte de quienes recién llegan a hacer parte del entramado social; entre las debilidades individuales y la potencia del encuentro comunitario; entre el lamento rutinario y la esperanza transformadora; entre el seudosatisfactor que esclaviza y la alternativa liberadora, y entre el **no** se puede que cierra y el **sí** que abre, congrega, moviliza y crea.

De acuerdo con lo que se ha venido discutiendo, la denominación de instituciones de niños, niñas y adolescentes queda soportada en tres consideraciones básicas que marcan la diferencia respecto a la forma en que han sido nombradas desde la legislación. Éstas son:

- Conciben a los niños, niñas y adolescentes como sujetos en su enteridad (Maffesoli, 2004), capaces de reconocerse,

autoproducirse y aportar a la resignificación de la cultura.

- Se fundamentan en una teoría crítica de la educación, soportada en principios epistemológicos, pedagógicos y sociológicos desde los cuales el ser humano es visto como integralidad, el conocimiento tiene un carácter emancipatorio, sin importar la edad en la que sea apropiado o construido, y el sentido de la institucionalidad se construye en asocio.
- Se configura como nodo central de una amplia red de instituciones sociales comprometidas con la promoción del desarrollo humano de niños, niñas y adolescentes, que comparten concepciones básicas -educación, salud, nutrición, recreación, participación-, recursos, metodología y además, son capaces de trabajar colaborativamente.

Más allá del sector y de la institución está el actor.

Aventurar una propuesta en la que las “Instituciones Educativas” hagan el tránsito a “Instituciones de niños, niñas y adolescentes” y se consoliden como instituciones intermedias para mediar políticas públicas de infancia y adolescencia en el nivel local, parte del reconocimiento de que las instituciones se van conformando y consolidando día a día, producto de los acuerdos, los disensos, el respeto, el reconocimiento del Otro y de la Otra, concepto en el que “está implicado que el objetivo del bien-vivir incluya, de alguna manera, el sentido de la justicia. El otro es tanto el otro como el ‘tú’” (Ricoeur, 2006, p. 202); es decir, un sujeto con derechos y deberes cuya voz tiene valor y tiene un sinnúmero de significados, y cuenta con unas instituciones que a su vez cuentan con escenarios de actuación y de interrelación con actores individuales o colectivos en busca del bienestar o, dicho de otra forma, “el vivir-bien no se limita a las relaciones interpersonales, sino que se extiende a la vida de las instituciones” (Ricoeur, 2006, p. 202).

Y es en este proceso de reconocimiento que todos, todas y cada uno de los actores, ya sean individuales, institucionales o colectivos, tienen la oportunidad de ser escuchados, de proponer, de aportar, de hacer parte del colectivo, de manera que

el interés común aflore y permita la identificación de los propósitos y de las tensiones propias de la vida en comunidad, acuerdos que identifican y diferencian, que enriquecen la pluralidad y la diversidad, “...asegurando que todo el mundo es aceptado y tratado con el máximo respeto que merece por el hecho de ser un hombre, esto es, por el hecho de ser un fin en sí mismo” (Etzioni, 2001, p. 56). Es posible entonces pensar y construir una Institución de niños, niñas y adolescentes como mediadora de políticas públicas de niñez y adolescencia, y en este sentido pensar en la transformación de las instituciones, de las comunidades y de las formas de relacionarse la administración central con ellas; es aventurarse a romper con los círculos viciosos e iniciar círculos virtuosos²⁰, para abrir la posibilidad de crear, de inventar, de re-crear nuevas formas de trabajo desde las Instituciones de niños, niñas y adolescentes... a la comunidad.

La transformación de los espacios²¹ de la escuela en Instituciones de niños, niñas y adolescentes, es una forma de congregarse diferentes programas de atención y desarrollo sin el protagonismo de uno de los sectores o sin la carga de las responsabilidades de uno u otro. Esta transformación requiere que las personas en toda su dimensión sean reconocidas y tratadas

(...) como fines en sí mismas, tampoco pueden ser contempladas como fragmentos, como estudiantes o como padres o como trabajadores. Cada individuo debe ser tratado como un todo. Esto, a su vez, requiere una coordinación mucho más ajustada de las diferentes políticas públicas” (Etzioni, 2001, p. 73),

y es en este orden de ideas que se debe dar la transformación.

Una transformación que, atendiendo a las necesidades y requerimientos actuales, dé nacimiento a las Instituciones de niñez y adolescencia en las que se congreguen servicios y atenciones en Educación, Salud, Recreación,

Bienestar Social, Participación, Productividad, Emprendimiento, Civilidad, entre otras, con la diferencia de que no será el sector educación el único y principal responsable de abrir las puertas y los espacios; es la comunidad de vida y los actores los que se adueñan y comprometen con el desarrollo; en palabras de Bernstein (1987, p. 47)

La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basada en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse el entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios.

Esta transformación cobija entonces a los diferentes actores sociales “como participantes activos que reciben e interpretan información y diseñan estrategias en sus relaciones con los diferentes actores locales, así como con las instituciones externas y su personal” (Long, 2007, p. 43), y a las diferentes instituciones que tienen como misión garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes, de manera que en el centro de las intervenciones siempre estén los actores, como un imperativo de la acción; en otras palabras, “la razón de ser en sí misma” de la Institución naciente a la cotidianidad de la localidad.

Estas nuevas instituciones tendrán retos de creatividad y negociación con los cuales poner a prueba la capacidad para mediar en direcciones múltiples: mediar la relación gobierno – comunidad, mediar la relación entre los diferentes sectores, mediar la relación entre los miembros de la comunidad, mediar la relación con los infantes y adolescentes de manera que sean parte activa de su propio desarrollo. Estas mediaciones facilitarán la lectura de las demandas, las necesidades, las potencialidades de cada uno, y desde allí se podrán entretejer las diferentes fuerzas y la diversidad local, ahora desde la urdimbre que ofrece la educación.

Es así como este escenario posible, este cambio de concepción de las instituciones desde el sector a los actores, es decir: desde las Instituciones de Educación a las Instituciones de niños, niñas y adolescentes, recupera espacios²² para el

20 “Los círculos virtuosos en realidad benefician al conjunto de la sociedad, como intentan mostrar los dilemas de la elección colectiva, pero necesitan para ser efectivos una adhesión mayoritaria a esos *buenos hábitos*, que en la tradición griega recibieron el nombre de “virtudes” (*aretai*), “excelencias” del carácter. Las virtudes son hábitos que predisponen a elegir bien, mientras que los vicios son los hábitos que predisponen a elegir mal; quienes incorporan las virtudes son *excelentes*” (Cortina, 2003, p. 23).

21 Además de los físicos, los espacios de representación, de encuentro, de construcción colectiva.

22 Algunas cifras sobre la ocupación de las escuelas son: Los estudiantes y las estudiantes tienen 12 semanas de vacaciones al año, es decir, de 52 semanas del año, durante el 23% de ellas espacios como los salo-

encuentro, para las actividades que desde diversos sectores se programan; abre aún más las puertas de las instituciones “antes educativas” porque allí tienen asiento otros sectores que optimizarán los espacios y los tiempos, posibilitando el desarrollo de múltiples acciones que pueden ser realizadas en horas nocturnas, sábados, domingos, durante los periodos vacacionales, entre otros, sin necesidad de desgastarse en trámites de permisos o en restricciones por espacio. En este sentido, la Institución será de mayor apropiación por parte de la comunidad en general y de los niños, las niñas y los sujetos adolescentes de manera particular, cada uno desde la forma como procesen “sus propias experiencias de “proyectos” e “intervención”; construyen sus memorias de estas experiencias, y tienen en cuenta las experiencias de otros grupos dentro de sus redes socioespaciales” (Long, 2007, p. 79).

La administración de estas nuevas instituciones ya no será responsabilidad única y exclusiva de los rectores y las rectoras, sino de un equipo de trabajo intersectorial que posibilite y potencie “la articulación entre sujetos de sectores sociales diversos y, por lo tanto, de saberes, poderes y voluntades diversas, para enfrentar problemas diversos” (Feuerwerker & Costa, 2000, citado por Vega, Acosta, Mosquera & Restrepo, 2009) que tendrán como meta la articulación y el cambio de la esencia institucional; de manera que cada uno de los actores sociales jalone los procesos referentes a la misión que le compete: la formación de los sujetos infantes y adolescentes, la salud, la participación, la recreación..., en otras palabras, que sean garantes de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

En consecuencia con lo anterior, es imperativo asignar profesionales de las áreas de la salud, la nutrición, el deporte, la recreación y la participación, entre otros, a estas nuevas instituciones, de manera que comiencen a actuar como parte de la comunidad, se vinculen con las nociones de desarrollo que en la localidad se negocian, y trabajen de manera articulada con los maestros y maestras, en una relación de pares profesionales

que, desde el discurso y la acción, construyan otras realidades posibles fundamentadas en el reconocimiento de los actores, en su condición individual y colectiva, teniendo en cuenta que “los actores, en su totalidad, son quienes dentro de las restricciones, a veces muy pesadas que les impone ‘el sistema’, disponen de un margen de libertad que emplean de manera estratégica en sus interacciones con los otros” (Crozier & Friedberg, 1990, p. 25).

Para hacer de esta posibilidad de reorganización una realidad, es necesario un voto por el trabajo cooperado que permita ver y escuchar al otro sector y al otro profesional, valorar los aportes y trabajar en equipo, más que como sectores, como actores que tienen como misión fundamental aportar al desarrollo humano y a la transformación social desde la atención y potenciación de los sujetos que respaldan y dan origen a los conceptos infancia y adolescencia; esta

(...) relación que enfrenta a dos o más actores, dependientes unos de otros, en el cumplimiento de un objetivo común que condiciona sus objetivos personales (...), supone intercambio y adaptación entre ambas, el poder está inseparablemente ligado a la negociación: es una relación de intercambio, por lo tanto de negociación (Crozier & Friedberg, 1990, p. 55),

que implica la revisión, entre otros, del papel de los actores de la educación, es decir que se asuman y reconozcan a sí mismos como líderes de educación, que visionan, sueñan y gestionan los procesos educativos y no sólo los apoyos para que se dé la educación, es decir, que trasciendan la administración de espacios y la gerencia de programas diversos.

En resumen, una institución Educativa podrá convertirse en una “Institución Intermedia” cuando logre mediar entre las realidades locales sus necesidades, sus aspiraciones, sus potencialidades, y las grandes instituciones sociales como lo son en este caso el gobierno central, la administración municipal, las Secretarías del despacho que construyen futuros y esquemas de acción general, como es el Estado Nacional, que planifica los alcances de la educación y su cobertura. Para lograr el cometido de mediadoras, las Instituciones Educativas tienen el imperativo de generar procesos de empoderamiento de sí mismas, de su espacio vital, de reconocimiento y compromiso con la

nes, patios y demás escenarios tienen una ocupación casi nula; esto, sin contar con los tiempos de sábados y domingos que representan en semanas aproximadamente 10 semanas; sumadas unas y otras dan un porcentaje aproximado de 42% de no ocupación y poca o mínima utilización de estos espacios por parte de la comunidad.

educación, con la comunidad que conforman y de la que hacen parte; de reconocer que a sus salones de clase asisten, que por sus pasillos recorren y que en las canchas juegan niños, niñas y adolescentes de carne y hueso con múltiples posibilidades y un sinnúmero de demandas vitales. En este sentido, además de ser un espacio de formación, tiene una demanda social, un imperativo social que debe cumplir y es el de aportar, en palabras de Muller (2002, p. 162), a “la construcción de un espacio de mediación que dé un mínimo de coherencia a las múltiples estrategias reticulares, que están actuando a nivel local”, aprovechando el potencial que tiene de articular porque posee características básicas de las Instituciones Intermedias y está dotada de una mirada en múltiples perspectivas; las Instituciones Educativas como Instituciones Intermedias tienen entonces,

“una cara de Jano. Miran “hacia arriba”, en dirección a las grandes instituciones, y “hacia abajo”, en dirección a la existencia del individuo. De este modo no sólo transmiten reservas de sentido desde la “cima” hacia la “base”, sino que además, tal como lo sugiere la idea de “sociedad civil”, desde la “base” hacia “arriba” (Berger & Luckman, 1997, p. 124).

Una apuesta por el encuentro de voluntades, saberes y actores. “La integridad y la transparencia son bienes públicos, forman parte del conjunto de bienes del que disfrutan no sólo los que los crean con su esfuerzo, sino cuantos son afectados por su existencia, con un coste cero” (Cortina, 2003, p. 36).

Para dar el paso hacia instituciones de niñez y adolescencia, se hace necesario construir confianza respecto a esta nueva forma de pensar la promoción del desarrollo y trabajar decididamente por su generalización entre los actores de la educación, en los sectores de la administración pública y en la comunidad. Es algo así como una propagación a manera de pandemia: rápido y a todos los escenarios de actuación, llegando a los rincones más apartados de la ciudad y colándose en las entrañas de cada niño y de cada niña, de cada ser humano, para habitarle por siempre, pues en palabras de Bueno y Santos,

(...) la confianza adquiere diferentes significados dependiendo del tipo de interacción, ya sea diádica o grupal. En

la primera adquiere un significado más íntimo, propio de la esfera privada de la vida social, recorriendo toda una gama hasta llegar a relaciones impersonales, incluso construyendo estereotipos de confianza nacional (2003, p. 121),

los cuales ya es hora de reconstruir por el deterioro en que lamentablemente han caído.

Restaurar la confianza²³, zurcir nuevamente los tejidos rotos, no es una tarea sencilla; no es una tarea de uno; por el contrario, es una tarea colosal que requiere del concurso de todas las instancias de decisión y de actuación de la vida social y de cada uno de los ciudadanos y ciudadanas; parafraseando a nuestro premio Nobel de Literatura, García Márquez, “desde la cuna y hasta la tumba...” como la educación. No es una responsabilidad única de los políticos y políticas, de los legisladores y legisladoras, de los maestros y maestras, de los medios de comunicación; es una tarea de todos y todas, una tarea que no puede postergarse porque los hilos se ajan en el día a día y se hace más grande el tejido por zurcir.

De ahí que referirse a la recuperación de la confianza, como base y fundamento de las instituciones de infancia y adolescencia, implica por lo menos tres campos de consideración, esto es: confianza en una administración municipal consciente de que la sociedad en su totalidad educa y, para ello, sensibiliza, forma, compromete y habilita a los sujetos profesionales vinculados a los diferentes sectores de acción social como actores educativos; confianza en una institución que, reconociéndose por principio educadora, trasciende el carácter academicista que tradicionalmente ha conservado para posicionarse como instancia promotora del desarrollo humano integral; y, finalmente, confianza en los propios niños, niñas y adolescentes, en tanto constructores y constructoras o hacedores y hacedoras de nuevas posibilidades de experimentar el desarrollo como seres integrales.

Desde esta perspectiva, tanto la escuela en su carácter institucional como la sociedad, en general,

23 Definida textualmente por Fukuyama (1998) como “la expectativa que surge en una comunidad con un comportamiento ordenado, honrado y de cooperación, basándose en normas compartidas por todos los miembros que la integran. Estas normas pueden referirse a cuestiones de “valor” profundo, como la naturaleza de Dios o la justicia, pero engloban también las normas deontológicas como las profesionales y códigos de comportamiento”.

están llamadas a repensarse, a reestructurarse y a exigirse con base en un acuerdo social, cultural y colectivo, desde el cual sea posible leer, pensar, administrar y producir nuevas y más pedagógicas formas de promover el desarrollo humano en su complejidad. En palabras de Echeverri (2008, p. 18)

(...) la complejidad que va adquiriendo el aprendizaje o la formación de la enseñanza es tan grande, que la pedagogía como disciplina es insuficiente para poder capturar sus expresiones sociales y de conocimiento. (...) la sociedad se pedagogiza, porque ya no sólo la escuela produce pedagogía, sino que podemos decir que en la radio, en la televisión hay pedagogía, también hay procesos de pedagogización en el ejército, en la iglesia..., (...) abarcado por la conceptualidad pedagógica que comporta una enseñanza, una formación, un aprendizaje que, por nombrar alguno de los escenarios, se desparrañan en la ciudad, sin circunscribirse a la escuela.

Ahora bien, consolidar las instituciones educativas como un escenario particular de generación, negociación, implementación y ejecución de políticas públicas de niñez y adolescencia, más allá de lo que tradicionalmente se le ha encomendado como instancia de ejecución de las políticas de educación, requiere la concertación y conciliación de unos mínimos²⁴, entre los diferentes actores estatales y sociales, desde los cuales sea posible la edificación de una apuesta de desarrollo humano y social que congrege los más diversos sectores de la vida nacional, regional, local e incluso mundial, y donde sectores como la educación, la salud, la economía y la política misma, entre otros, logren articularse con el objetivo primordial de aportar cualitativamente al desarrollo de adolescentes, niñas y niños, pues como hemos leído en cada línea y entre ellas, los demás sectores y actores que se dan cita en instituciones educativas tienen también el compromiso y la intención de educar.

Desentrañar, visibilizar y comprender la calidad de las relaciones existentes entre las instituciones de

educación, las políticas públicas sectoriales y las políticas públicas de niñez y adolescencia, permite la construcción de una propuesta de arreglos institucionales que aporten al cambio: del enfoque del sector al enfoque del Actor, para que los niños, niñas y adolescentes, como sujetos integrales, se conviertan realmente en el centro de atención de ellas, de manera particular, y de la sociedad de manera general.

Se trata de hacer un llamado a todos los actores sociales que construyen, sostienen, transforman, proyectan, influyen y confluyen en la nueva Institución de niños, niñas y adolescentes, para que además de ejecutar los programas que se diseñan en los espacios de la administración central, escuchen las voces de los niños, de las niñas, de los adolescentes y las adolescentes, de los maestros y maestras, de los funcionarios y funcionarias de diferentes sectores, de la comunidad en general, de tal manera que se generen, promuevan y faciliten los espacios y las condiciones para que las instituciones y sus miembros sean autores, autoras y copartícipes de proyectos y de desarrollo, como *“agentes que realizan la construcción del referencial de una política, es decir, la creación de las imágenes cognitivas que determinan la percepción del problema por parte de los grupos presentes y la definición de las soluciones apropiadas”* (Muller, 2002, p. 85).

Es la confianza que impulsó a Ícaro en su vuelo e inspira al ser humano en la construcción permanente de un mundo cada vez mejor para todos y para todas, en la que

(...) la transparencia y la integridad son bienes públicos, tanto en las organizaciones públicas como en las privadas, porque crean un espacio de confianza en lo que dicen políticos, empresas, organizaciones solidarias y otros agentes sociales; justamente son ellas, y no la corrupción, las que componen en la vida política y en la empresarial ese aceite de la confianza en las instituciones y en las personas, que engrasa los mecanismos sociales haciéndolos funcionar Cortina (2003, p. 36).

Lista de referencias

Alvarado, S. V. (2009). Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana. Bogotá, D. C.: Géminis.

24 Entendidos como los lugares y puntos de encuentro a los que es posible llegar en medio del reconocimiento y valoración de la diversidad y diferencia; los cuales deben ser respetados por todos y por todas y ser propiedad de ninguno.

- Arendt, H. (1974). Los orígenes del totalitarismo. Madrid: Taurus.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1997). Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. Barcelona: Paidós.
- Bueno, C. & Santos, M. (Coordinadoras). (2003). Nuevas tecnologías y cultura. México, D. F.: Anthropos.
- Castoriadis, C. (2002). Figuras de lo pensable. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Chomsky, N. (2007). La (des)educación. Barcelona: Crítica.
- Congreso de la República de Colombia (2001). Ley 715. Medellín: Alas Libres.
- Cortina, A. (2003). Construir Confianza. Madrid: Trotta.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México, D. F.: Alianza Editorial Mexicana.
- Echeverri, A. (2008). *Una Experiencia pedagógica, formativa y editorial*. *Revista Educación y Pedagogía*, 50, pp. 93-107.
- Etzioni, A. (2001). La Tercera Vía hacia una buena sociedad. Madrid: Trotta.
- Feyerabend, P. (1975). Tratado contra el Método. Madrid: Tecnos.
- Freire, P. (1971). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Siglo XXI.
- Freire, P. & Macedo, D. (1996). Cartas a Cristina. New York: Routledge.
- Fukuyama, F. (1998). La confianza. Barcelona: Ediciones B.
- Guy, B. (2003). El Nuevo institucionalismo: Teoría institucional en ciencia política. Barcelona: Gedisa.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2001). Etnografía. Barcelona: Paidós.
- Heckman, J. (2004). Invest in the Very Young. Center of Excellence for Early Childhood Development. Encyclopedia on Early Childhood Development. Recuperado en noviembre 27 de 2007, de: <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/HeckmanANG.pdf>
- Horkheimer, M. (1974). Teoría Crítica. Buenos Aires: Amorrortu.
- Long, N. (2007). Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor. México, D. F.: Hidalgo y Matamoros.
- Maffesoli, M. (2004). Yo es otro. En: M. C. Laverde, G. Daza & M. Zuleta (2004). Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Bogotá, D. C.: Universidad Central, Diuc, Siglo del Hombre Editores.
- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México, D. F.: Siglo XXI.
- Mèlich, J. (1996). Antropología Simbólica y Acción Educativa. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008). Guía para el Mejoramiento Institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Muller, P. (2002). Las políticas públicas. Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.
- North, D. (1990). Institutional Change and Economic Performance. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2006). Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión. Barcelona: Paidós.
- Paz, G. (1995). Teoría crítica de la educación. Madrid: Uned.
- Pérez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Ricoeur, P. (2006). Sí mismo como otro. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Santos, B. (1998). De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores.
- Santos, B. (2005). Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (1997). *Bienestar, Justicia y Mercado*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (1993). Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. Barcelona. Anthropos.
- Vega, R., Acosta, N., Mosquera, P. & Restrepo, O. (2009). Atención primaria integral en salud. Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Referencia para citar este artículo: Arias, F. A. (2011). Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 703 - 720.

Emergencia del hombre¹ en la formación de maestros y maestras en Colombia*

FRANCISCO ANTONIO ARIAS**

Actualmente Director de investigaciones de la Universitaria Agustiniiana - UNIAGUSTINIANA

Artículo recibido en julio 26 de 2010; artículo aceptado en noviembre 22 de 2010 (Eds.)

“Así como el hombre que actúa ata su vida a la razón y sus conceptos para no ser arrastrado y no perderse a sí mismo, así construye el investigador su cabaña muy cerca de la torre de la ciencia para poder trabajar en ella e incluso hallar protección bajo el baluarte existente”.

Friedrich Nietzsche

• **Resumen:** En este artículo muestro la investigación realizada en perspectiva arqueológica y genealógica de Foucault. Ésta se propuso hacer visible la forma hombre emergente en los programas de formación de maestros y maestras en Colombia, particularmente en la Universidad Santo Tomás. Los archivos que la muestran proceden de la masa documental que como discursos a priori -filosóficos, sociales y humanos- la viabilizan, documentos institucionales que la sustentan, programas y textos por los que circula y se legitima como discurso formador en la segunda mitad del siglo XX. La descripción de los saberes que le dieron forma, condujo al análisis de las fuerzas contenientes que la posibilitaron; he aquí la obligatoria referencia al poder como dispositivo para producir una Ontología histórica del Presente.

Palabras clave: Arqueología-Genealogía, forma hombre emergente, discursos a priori, fuerzas contenientes, formación de maestros y maestras.

Emergência do homem na formação de mestres na Colômbia

• **Resumo:** O artigo é mostra da pesquisa realizada na perspectiva arqueológica e genealógica de Michel Foucault. Ela se propôs fazer visível a forma home emergente nos programas de formação de mestres na Colômbia, particularmente na Universidade São Tomé. Os arquivos que a mostram provem da massa documental que como discursos a priori -filosóficos, sociais, humanos- a terem feito viável, documentos institucionais que a sustentam, programas e textos pelos que circula e legitima como discurso formador na segunda metade do século XX. A descrição dos saberes que lhe deram forma conduz a umas análises das forças continentes que a possibilitam; aqui está a obrigatória referência ao poder como dispositivo para produzir uma Ontologia histórica do Presente.

Palavras-chave: Arqueologia-Genealogia, forma home emergente, discursos a priori, forças continentes, formação de mestres.

1 El uso del concepto *hombre*, aplicado en la investigación que es fuente de este artículo, responde a las exigencias propias de la metodología empleada y del objeto de conocimiento que procura dilucidar. A este nivel se establece distinción entre hombre, en su condición natural, y hombre, en su constitución humana, como evidencia de su extrañamiento y/o superación que lo faculta para llegar a ser otro.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es una síntesis de la investigación denominada “La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX”, presentada por el autor para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, agosto de 2010. Apoyada por la Universidad Santo Tomás de Bogotá, con aprobación del señor Rector, Fray Eduardo González Gil. O. P., el día 13 de mayo de 2003. La investigación inició en febrero de 2004; se aprobó el proyecto en diciembre de 2005 y finalizó en diciembre de 2009; ahí se envió a jurados y se defendió el 13 de julio de 2010.

** Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Santo Tomás, Especialista en Gestión y Evaluación Curricular de la Universidad Externado de Colombia, Magister en Planeación Socioeconómica de la Universidad Santo Tomás, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: efearmu@gmail.com

Emergence of man in the formation of teachers in Colombia

Abstract: *The article shows the research made in Foucault's archaeological and genealogical perspective. Its purpose was making visible the emergencing Form Man in the Teachers' Formation Programs in Colombia, particularly in Saint Thomas University. The archives in what such a Form is registered came from the field of documentation, which is taken as: a body of a priori (philosophical, social and human) discourses that make it viable, institutional documents that uphold it, Programs and Textbooks, which work as a platform where the Form Man may circulate to and from and that give it legitimacy as forming discourse in the second half of 20th Century. The description of knowledges that gave form to it, led to the analysis of containing forces that made it possible. That's why it is required the reference to power, which is the dispositive (trigger) for producing a historical Ontology of the Present.*

Keywords: Archaeology-Genealogy, emergencing Form Man, a priori discourses, containing forces, Teachers' formation.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. A modo de Conclusión. - Lista de referencias.

1. Introducción

El hombre y su formación son temas estrechamente vinculados al campo intelectual y práctico de la educación, según lo muestran los discursos mediante los cuales ambos temas aparecen en distintos momentos de la historia de Occidente. El asunto que trataré aquí es el referente a la relación de las prácticas educativas y pedagógicas con la formación de maestros y maestras. La integración de los variados saberes que implica esta relación es hoy una de las características notables del discurso educativo, y con la que se abordan sus problemas: objetivos, metas, competencias, calidad, niveles, cobertura, costos, etc. Se le vincula, además, con asuntos como pertinencia, utilidad y fines, como se puede ver en los programas con los que se educa y forma a los integrantes de la sociedad, según las exigencias de funcionalidad para el desarrollo en el nuevo orden mundial, caracterizado por la globalización.

Este panorama produce las condiciones que se fijan desde las agencias educativas, como características o competencias que han de tener los y las enseñantes como agentes propiciadores del acto educativo; con ellas se construyen las categorías e indicadores con los que se mide la idoneidad de los maestros y maestras dentro del sistema educativo, y se realiza la estimativa de su eficiencia y eficacia como formadores y formadoras², dentro del Nuevo Mundo que se

presenta y que exige nuevas estrategias para entrar y estar a tono con él.

A la luz de los diagnósticos más recientes, se considera que el mayor problema de la idoneidad profesional de los maestros y maestras radica en la ausencia o falencia en la formación pedagógica de quienes enseñan las ciencias y los diversos saberes disciplinares en el sistema educativo, incluido el nivel superior³; de éstos se desprende la reforma de las entidades gubernamentales encargadas de fijar las directrices en torno a la formación docente para promover la emisión de políticas, cada vez más prescriptivas, que regulen y controlen el desempeño de esta función, pues de no llevarse a cabo tal cambio se torna muy difícil adecuar el sistema para que responda a los intereses gubernamentales de modernización del Estado, según el mencionado orden global.

El avance que supone la función que hoy vienen asumiendo los organismos encargados de este hecho en la perspectiva de la reforma educativa en Colombia -el sistema legislativo como formulador de la ley, el gobierno como su ejecutor y el Ministerio de Educación Nacional como su gestor-, se convierte más bien en un factor que invisibiliza u oculta al hombre como si se confirmara el anuncio de Foucault, fundado en el pensamiento de Nietzsche, respecto a que estamos cerca de su desaparición⁴.

El hombre ha sido problema para la reflexión filosófica moderna; es un *fenómeno* que hay que

2 Diagnóstico que realiza Díaz (2000). Su informe deja claro que la vieja discusión sigue siendo vigente para entender el papel de los maestros y maestras dentro de la sociedad global y mundializada.

3 Díaz, (2000, pp. 11-17). Además, Icfes (1970).

4 Foucault, (2003, pp. 373-375).

aprender y aprehender. Como realidad delimitada, desde la modernidad misma hacen aparición algunas *formas* hombre que es posible reconocer, en su procura por aclarar -u ocultar- su lugar en cuanto sujeto-objeto respecto del conocimiento de la realidad y *su realidad*⁵. Bajo esta perspectiva cabe la convicción de Schopenhauer (2003):

Aquello que conoce todo y que no es conocido por nadie es el sujeto. Por tanto, él es el portador del mundo, la condición universal, siempre presupuesta, de todo lo que se manifiesta, de todo objeto; porque sólo para el sujeto está lo que siempre existe. Cada uno se encuentra a sí mismo como este sujeto, sin embargo, sólo en tanto que conoce, no en tanto que es objeto del conocimiento. Pero objeto es ya su cuerpo, al cual por eso nosotros, desde este punto de vista, llamamos representación (p. IX).

El descubrimiento de las formas hombre que aparecen o emergen, fundadas en los presupuestos que de éste se fueron elaborando en la modernidad occidental, en programas de formación de maestros y maestras en Colombia durante la segunda mitad del Siglo XX, se constituye en eje articulador de esta investigación, particularmente localizada en la Universidad Santo Tomás. Parte de diversas fuentes que se preguntan sobre el hombre en su condición, en su constitución, en su ser y en su existir. El hombre, en cuanto sujeto de la racionalidad moderna, se propuso como en sí por el cual y en el cual el mundo existe. Por él y para él tiene sentido el mundo. Que el mundo sea voluntad, en cuanto propiedad creadora del sujeto, es la condición de su existencia, su objetivación y concreción histórica, su representación. Esta voluntad constituyente somete la realidad a un telos en cuyo cumplimiento está la posibilidad de devenir otra, de mudar, de cambiar; sin embargo, ha de continuar siendo siempre lo mismo.

El hombre es parte del mundo; como voluntad objetivada⁶, como objeto de conocimiento. Para conocer-se, para saber-se, es necesario tomar

distancia, *aparecer-se, emerger como problema*; para su aprehensión y dominio hubo de representar-se como espíritu trascendentalizado: *sujeto*. *Ser sujeto* es estar afuera, pues sólo desde el afuera se consigue objetivar y constituir el mundo, crearlo. Entra el hombre, en cuanto problema, al dominio del sujeto; queda atrapado, ensombrecido y cada vez más será, para sí, un extraño. Los estudios sobre el hombre son evidencia de la primacía del sujeto; muestran cómo alienarlo, someterlo y amarrarlo a la historia, a lo eventual, a lo discontinuo, a lo cambiante, hasta enajenar-lo y perder-lo.

El hombre como problema es abordado por saberes como el filosófico, el antropológico, el psicoanalítico, el psicológico, el económico y el sociológico -entre otros-, que dan piso a la modernidad; ha ingresado y ha sido asumido en los discursos de la educación y es estudiado por ella, desde diferentes niveles de problematización, para hallarle alguna solución dentro de sus condiciones espacio-temporales; en este sentido la educación lo interviene con el propósito de hacerlo funcional, adaptable, de profesión. Frente a esta posibilidad de aprehender al hombre en sus discursos y ejercer dominio sobre él por el acto educativo, cabe preguntarse: ¿de qué modo emerge éste en los programas de formación de maestros y maestras en Colombia, particularmente en la Universidad Santo Tomás?

La formación de maestros y maestras ha sido tema importante en la segunda mitad del siglo XX⁷, pues la sociedad encuentra en la educación, especialmente en la escolar⁸, el “dispositivo”⁹ apropiado para poner a los individuos en condiciones positivas de vida, en el nivel interno y externo de las sociedades; en ello se hace manifiesta la necesidad de modificar las condiciones naturales de existencia del hombre por otras más civilizadas. No obstante su importancia, el tema no ha sido lo suficientemente atendido en Colombia; de ser tomado en serio, el sistema gubernamental tendría en el maestro y/o maestra el dispositivo más eficaz de control social.

Este objetivo funcional hace *necesario* formar a quienes han de asumir esta tarea como sus

5 Foucault, (2003, capítulo X: pp-334-375).

6 En este sentido podría entenderse lo que plantea Schopenhauer (2003, p. 21), cuando afirma que: “Todo lo que constituye parte del mundo tiene forzosamente y por condición un sujeto y no existe más que por el sujeto”. Ello se complementa con la idea kantiana que afirma al sujeto como “Yo es otro” y con la proposición aristotélica de los *accidentes como posibilidad en los constitutivos del ser*, esto es, en sus formas de aparición.

7 Debesse & Mialaret (1980 y 1982). cf. *Revista Colombiana de Educación*, N° 26, p. 127, y Díaz, (2000).

8 *Revista Colombiana de Educación*, N° 26, p. 127.

9 Como lo afirma Álvarez (2003, p. 128).

agentes, por lo que vale preguntar: ¿qué constituye su formación?, ¿cómo se explica su formación disciplinar?, ¿a través de qué medios o estrategias se ha logrado su enseñanza?, ¿cómo saber y dar cuenta de su idoneidad?; estas preguntas justifican que el maestro o maestra esté presente en los campos de discusión sobre su educación¹⁰ y pedagogía. Se ha esperado de los maestros y maestras que contribuyan, con su trabajo pedagógico, a transformar al hombre y a hacer posible en él la emergencia de una segunda naturaleza¹¹; al parecer este cometido en Colombia no se ha cumplido cabalmente; todavía el hombre no se ha asumido como problema y mantiene básicamente su carácter problemático. Bajo esta perspectiva el gobierno colombiano propone sus reformas en el campo formativo de los maestros y maestras, haciendo que ellos y ellas modifiquen sus formas de aprender y de enseñar, lo que se propone realizar a través de una fuerte intervención y regulación de los programas de formación, haciéndolos más prescriptivos y mejorando sus mecanismos de control, en términos de eficiencia y eficacia, en los finales del siglo XX¹².

Es claro que viene haciendo presencia:

(...) una nueva modalidad de poder político, “un modo específico de sujeción” que tiene como modelo el espacio carcelario (cuya idealización sería el panóptico de J. Bentham) un poder que opta por ejercerse a través de la vigilancia (la ecuación de Bentham: ver-sin-ser-visto) y la disciplina, en sustitución del castigo bajo la forma del suplicio propia del poder del Ancien Régime (...) Para Foucault, es esta nueva modalidad de dispositivo político la que ha dado nacimiento al hombre como objeto de saber “científico” (Morey, 1989, p. 68).

Para el caso colombiano, podría decirse que aún se está en el campo de la resistencia, se

sigue mostrando al hombre en lugar de *velarlo* o desaparecerlo como lo harían las ciencias humanas: (...) a la voluntad de saber que guía la aventura moderna de los discursos antropológicos, Nietzsche le opone la forma de un pensamiento trágico: la sospecha de que, tal vez, el hombre no sea tanto eso que está por conocer cuanto algo que hay que (volver a) pensar (Morey, 1989, p. 92).

No se ve que hayamos entrado en la etapa del conocimiento del hombre en cuanto saber como para conducirlo al *olvido*, en el sentido de *superar su condición*¹³; se mantiene la memoria cada vez que se le nombra como ser problemático y por tanto paradójico. Al parecer, todavía carecemos de discurso propio. Nuestra práctica pedagógica se produce con base en un discurso que *llega de afuera*, no emerge de las condiciones propias del hombre colombiano, de sus vivencias, experiencias, angustias y luchas; pareciera no caber en este medio la sentencia nietzscheana de la *Muerte del hombre*, de su ser natural, para que le perviva una realidad -humana- que lo disuelve. Este impulso *nietzscheano* parece tener como objetivo “*conservar al hombre*”, el que pervive entre nosotros, en contraposición a su aniquilamiento o disolución manifestado por la modernidad fundada en la historia como tradición¹⁴.

Para que el hombre pueda alcanzar una segunda naturaleza debe emprender, de preferencia mediante la educación, la tarea de *crear* y hacer *emerger* en hombres y mujeres una nueva realidad. Pico de la Mirándola dice en su Discurso sobre la Dignidad del Hombre:

Tú marcarás tu naturaleza según la libertad que te entregué, pues no estás sometido a cauce angosto alguno. Te puse en medio del mundo para que miraras placenteramente a tu alrededor, contemplando lo que hay en él. No te hice celeste ni terrestre, ni mortal ni inmortal. Tú mismo te has de forjar la forma que prefieras para ti, pues eres el árbitro de tu honor, su modelador y diseñador. Con tu decisión puedes rebajarte hasta igualarte con los brutos, y puedes levantarte hasta las cosas divinas¹⁵.

10 Debesse & Mialaret (1980, pp. 83-120).

11 La pretendida *segunda naturaleza* persigue al hombre todo el trayecto que ha sido y ha demarcado el pensar de la modernidad. Se la ha identificado con el perfeccionamiento y superación de la condición natural, para lo cual el hombre ha de negarse y *sufrir* su propia transformación; desde entonces la educación es una especie de *tutor*, un *correctivo*, una *ortopedia* para la formación del carácter, el dispositivo por excelencia (Cf. Kant, 2003a).

12 Son las lecturas que se puede hacer de los intentos del gobierno colombiano por incursionar e implementar políticas tendientes a la modernización del Estado (Cf. Ley 30, Ley 115 y Decreto 0272, de la última década del siglo XX).

13 Arendt (1993).

14 Nietzsche (1949, pp. 85-170).

15 Bedout (1994, pp. 156-157).

2. Metodología

En esta investigación busqué documentar y describir las posibles *formas hombre* que “aparecen” en los programas de formación de maestros y maestras ofrecidos por la Universidad Santo Tomás. Es un trabajo de carácter arqueológico desde la perspectiva de Foucault (2000), asumido como “el método propio del análisis de las discursividades locales” (p. 24) para, desde ahí, analizar cómo se traducen estas discursividades en políticas, programas y contenidos que fijan las metas a ser alcanzadas en la formación de maestros y maestras que a su vez forman sujetos en Colombia; para ello se recurre a la genealogía entendida como, según Foucault (2000): “la táctica que, a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas” (p. 24).

Esta es una problemática central. El hombre en su condición situacional sería para Foucault (1970) “ese ‘más’ (...) que hay que revelar y hay que describir” (p. 81), lo cual sería necesario para asumir la tarea educativa y formativa en cada momento particular de la historia. Este parece ser el entender que la Universidad Santo Tomás busca explicitar en su Proyecto Educativo Institucional-PEI, que ha venido construyendo desde fines del siglo XX.

Mostrar y hacer visibles las características que constituyen la *enseñanza* sobre el hombre, las formas como éstas se hacen presentes, se instalan y se desarrollan en programas de formación de maestros y maestras en Colombia desde el modo como acontece en la Universidad Santo Tomás, puede ser un camino posible para contribuir a la re-configuración de este fenómeno, en su discusión y producción conceptual pedagógica.

Los referentes más importantes de la investigación se encuentran en el campo del saber filosófico, como *a-priori discursivo* más preocupado por la realidad y actualidad del fenómeno que por sus funciones, con lo que se justifican los usos de algunas producciones filosóficas como masa documental. Así mismo se asumen como masa documental partes de algunos discursos disciplinares: Antropología, Psicoanálisis, Psicología, Economía, Sociología y Educación. En este sentido, son pertinentes como dispositivo de problematización y funcionalidad en la

aplicación del enfoque metodológico arqueológico foucaultiano: hacer visible la realidad, descubrirla y mostrarla en lo que ella es, *sin intervenirla, sin intenciones de modificarla*.

Trabajé los documentos -masa documental- como insumo, como materia prima in-forme que, en cuanto tal, puede ser tratada de múltiples modos, usada de muchas maneras y con muy variados propósitos, para arrancarle su contenido, aquel/aquellos que está/están presente/presentes en ellos y que, en el modo (técnica) particular (objetivos) de ser utilizados, permite descubrir alguna de sus muchas modalidades o maneras de ser. En este sentido, usando la Arqueología como metodología, hice el trabajo de despejar en la masa documental los múltiples enunciados dispersos que aparecen en los variados discursos que se usan para referir al hombre; acto seguido, registré los enunciados hallados en su dispersión, los analicé para identificar en ellos las formas o modalidades enunciativas, usando como rejilla de especificación el saber discursivo y cognitivo procedente de la filosofía y algunos referidos a las llamadas Ciencias Humanas y Sociales para, finalmente, dejar al descubierto el “*monumento*” que fue posible esculpir, esto es **el archivo**, procedente de la masa documental descrita, que permitió que emergiera, que apareciera la *forma hombre* que se constituyó en objeto de trabajo para esta investigación.

Realicé el trabajo de “Hacer visible lo que sólo es invisible porque está demasiado en la superficie de las cosas” (Morey, 1983, p. 121), dado que lo inscribí, como dice Foucault (1970), “en ese campo en el que se manifiestan, se cruzan, se entrelazan y se especifican las cuestiones sobre el ser humano, la conciencia, el origen y el sujeto” (pp. 26-27), y se procura hacer plausible el supuesto de que *a un nuevo objeto un nuevo sujeto*¹⁶.

Con la misma herramienta arqueológica, procedí a descubrir, a describir y a analizar los enunciados sobre el hombre, a relacionar las formas o modalidades enunciativas y los discursos que sobre éste circulan en la masa documental compuesta por los programas de formación de maestros y maestras en Colombia, de manera particular en los programas ofrecidos por la Universidad Santo Tomás y en los textos-guía que

16 Santos (2003, pp. 39-107).

allí son usados para desarrollar la tarea educativa y formativa de maestros y maestras licenciados que se desempeñarán profesionalmente en los niveles medio y superior del sistema educativo colombiano, como se puede ver en los registros de archivo que produje para cada uno de estos componentes documentales.

Desde la descripción arqueológica se perfilan *consecuencias*, dado que el hombre, tal como aparece, se constituye en objeto de *saber*, conforma un discurso que *encarna* poder, al punto que se ha instalado en el sistema gubernamental y está presente en los Planes de Desarrollo, en las políticas de Estado, en el sistema educativo en todos sus niveles, y en la institución educativa -en este caso Universidad Santo Tomás-, y allí ejerce su mayor influencia operativa.

Lo anterior permite que el uso de la Arqueología como metodología sea más un dispositivo para reconocer la *génesis* del discurso (*forma hombre* que se posiciona) como ejercicio de poder (cf., Morey, 1983, pp. 226-228). Éste habla a través de los implicados en la actividad formativa de maestros y maestras (la institución formadora: en su Estatuto Orgánico, Proyecto Educativo, maestros y maestras formadores, directivos, programas de formación, textos guía para la formación, referentes teóricos para la formación; las directrices del Estado para la formación de maestros y maestras: Planes de Desarrollo, políticas gubernamentales para implementar la formación de maestros y maestras, leyes, decretos, resoluciones; organismos internacionales que en sus comunicados direccionan y posicionan el discurso sobre el hombre, investigadores e investigadoras del tema y problema de formación de maestros y maestras, etc.); allí se encuentran discursos y contra-discursos sobre el hombre que afirman o ponen en cuestión el poder que ejerce -por sus formas arraigadas- en la escuela y la sociedad, con el fin de sacarlo a la luz, de desenmascararlo.

Busqué las condiciones de su emergencia, no su verdad o razón, y el *contra-decir* como medio por el que se procura “mostrar la procedencia irracional y los procesos de racionalización retrospectiva que acaban por ofrecernos a la mirada nuestro presente como ‘natural’” (Morey, 1983, p. 238). A este nivel *la formación* aparece como el cultivo del hombre para hacerlo ser lo posible, crearlo en sus modos de existir, realizarlo en su libertad

y hacerlo consciente de su ámbito de necesidad; la cientificidad (humanística) de la formación riñe con el cultivo de sí, por lo que pretende hacer coincidir o concordar los objetivos de la educación con el hacer de sí mismo una obra de arte.

Por lo anterior, Foucault (1991) piensa que el humanismo se utiliza para abusar: “Lo que me irrita del humanismo es que es además el parapeto tras el que se refugia el pensamiento más reaccionario, el espacio en el que se asientan alianzas monstruosas e impensables” (p. 36). No obstante, dada la participación progresiva de las Ciencias Humanas al interior de la tarea educativa, Foucault entiende que éstas se van movilizandoy “van a desarrollarse ahora en un horizonte que ya no está cerrado o definido por el humanismo” (1991, p. 41).

Esta perspectiva de desprendimiento de las Ciencias Humanas evidencia el empezar a pensar de otro modo, el subvertir la sujeción al presente, para lo que se hace necesario interrogar al presente mismo preguntando, como dice Martiarena (1995), “¿qué somos hoy?, ¿qué es el presente?” (p. 17). El trabajo genealógico permitió mirar el presente “para de ahí iniciar una búsqueda en la formación misma de su orden a través de las minucias de los acontecimientos que lo fundaron” (p. 55).

Apoyado en la lectura que de Foucault hace Martiarena, la genealogía que aquí apliqué supuso el valor y racionalidad universal del hombre, por lo cual le interrogo. El discurso del hombre pierde su serenidad: “Aquí, la práctica discursiva es un escenario de luchas y controversias, de dominios y sumisiones. El sujeto ya no es un pliegue más (...). El sujeto mismo está inmerso en relaciones de poder” (Martiarena, p. 56). A este respecto Foucault (1980) propone:

Sería interesante intentar ver cómo se produce, a lo largo de la historia, la constitución de un sujeto que no está definitivamente dado, que no es aquello a partir de lo cual la verdad acontece en la historia, sino un sujeto que se constituye en el interior mismo de la historia y que la historia funde y refunde en cada instante. Hacia esta crítica radical del sujeto humano por la historia debemos tender (pp. 171-172).

Aquí traté de hacer historia de las interpretaciones sobre el hombre en los programas

de formación de maestros y maestras en la Universidad Santo Tomás, apropiándome de su sistema de reglas, pues como dice Foucault (1978), (...) la genealogía debe ser su historia: historia de las morales, de los ideales, de los conceptos metafísicos, historia del concepto de libertad o de la vida ascética como emergencia de interpretaciones diferentes. Se trata de hacerlas aparecer como acontecimientos en el teatro de los métodos (pp. 41-42).

Por eso no se trató de crear nada nuevo en el sentido de un ideal en torno del hombre, sino de sacar a la luz o desenmascarar, como diría Nietzsche, la realidad del hombre, tal como es asumido en los programas de formación de maestros y maestras en la Universidad Santo Tomás, en un intento por responder a la pregunta acerca de *¿quiénes somos?*, en un intento por dar razón de nuestro presente con un nuevo enfoque de problematización.

3. Resultados

En términos del trabajo arqueológico, la investigación produjo los siguientes archivos en los que registro los enunciados y modalidades enunciativas, según las rejillas de especificación que elegí sobre el “objeto hombre”¹⁷:

1. Un archivo de referenciación teórica que evidencia extrañamiento del hombre en algunos discursos de la modernidad: los asumo como *a priori* discursivo del fenómeno, con los que inicio un cuestionamiento a los presupuestos universalistas que impiden ver al hombre como *objeto* de saber y conocer, inscrito en una serie de condicionamientos espacio-temporales existenciales que hacen de éste una realidad histórica y no sólo un *ser* para ser pensado metafísicamente como semejanza, en su especificidad ontológica.

Construí este archivo tomando algunas referencias filosóficas que aluden principalmente a posiciones de Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche y Heidegger. Asimismo me basé en discursos disciplinares tomados de la antropología, del psicoanálisis, de la psicología, de la economía, de la sociología y de la educación, todos ellos ampliamente desarrollados en el informe de investigación. Sin embargo, como muestra del

procedimiento seguido en la construcción de este archivo, aquí presento una síntesis del trayecto trabajado a nivel arqueológico en Kant.

Para este filósofo, el hombre es un fenómeno condicionado por el espacio-tiempo (intuiciones puras), *sine qua non* de su aparecer (facultad) sensible -de ello se vale el entendimiento como categorías-, y la razón completa estas facultades en su forma *eidética*. El hombre sería un fenómeno en el que se conjugan intuición, entendimiento y razón, tres facultades diferenciables pero confluentes en él, que “son los principios orientadores del saber y de la vida del hombre” (Kant, 2003, p. XVIII)¹⁸. En este sentido: “Las Ideas tienen únicamente un uso regulativo” (Kant, 2003, p. XIX)¹⁹. Bajo este planteamiento, el hombre es un ser sometido a la Ley moral y ésta regula su acción: “Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal” (Kant, 2003b, p. 43); hay aquí una negatividad en la forma que adquiere la libertad, pues la Ley moral exige la renuncia a la subjetividad -individualidad- en beneficio del sujeto -social- como totalidad. Esta es la base de la moral social que se ha heredado de la modernidad, en la que se “sacrifica al sujeto individual en favor del social”; podría decirse que aquí se funda la crítica de Foucault (1990) a la constitución del sujeto moderno: “El ‘Conócete a ti mismo’ ha oscurecido al ‘Preocúpate de ti mismo’, porque nuestra moralidad insiste en que lo que se debe rechazar es el sujeto” (p. 54), esto en cuanto que “Somos herederos de una moral social que busca las reglas de la conducta aceptable en las relaciones con los demás” (Foucault, 1990, p. 54).

Para Kant el hombre es realidad natural (problema) sólo superable en el ejercicio de la razón y la voluntad; de algún modo, es realidad incompleta, inacabada, imperfecta pero perfectible por su desarrollo moral²⁰, para lo cual se ha de operar la renuncia a *sí mismo* para reconocerse en *el otro*; pasar de lo personal-particular a lo universal es un acontecimiento que favorece la *emergencia de una segunda naturaleza*²¹, la que sería *propia*mente *naturaleza humana*.

17 Aplicado con base en Foucault, (1970, pp. 68-69).

18 Francisco Larroyo: Estudio introductorio.

19 Francisco Larroyo: Estudio introductorio.

20 Así lo afirma Kant, (2003a, p. 86), “Sólo por la virtud puede devenir moralmente bueno”.

21 A este respecto dice Kant, (2003a, p. 32), “tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana”.

En Kant el hombre es objeto de conocimiento sólo con el fin de hacer de él algo distinto: un *humano*. Desde su afuera se constituye en objeto particular de saber, objeto de discurso interno, aprehensible y de dominio por las facultades que le posibilitan llegar a *ser otro*; en este sentido, se produce una franca renuncia a la subjetividad como interioridad individual para catapultar un sujeto externo, fuera de sí mismo pero conservando su esencia. Podría decirse que este es el carácter propio de lo humano en la modernidad: tarea, quehacer, objetivo, meta, constructo posible para el hombre; cuando esto se ha producido a satisfacción se puede comunicar y enseñar, lo cual es tarea fundamentalmente de la educación como moral; de este modo, en Kant (2003b)

Sólo un ser racional posee la facultad de obrar por la representación de las leyes, esto es, por principios; posee una voluntad. Como para derivar las acciones de las leyes se exige razón, resulta que la voluntad no es otra cosa que razón práctica (p. 36).

Aquí se funda el imperativo práctico kantiano (2003b): “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como medio” (p. 49). Constrañe al hombre en su ser natural para hacer de él una realidad *nueva*; en este sentido, el hombre no es una realidad que se da a sí misma sino que le llega de fuera, resultado del ejercicio autónomo de una voluntad que se reconoce sólo en el cumplimiento de la Ley moral bajo el principio del *deber*; a este nivel afirma que “un ser racional debe considerarse como *inteligencia* (...) y como perteneciente, no al mundo sensible, sino al inteligible” (Kant, 2003b, p. 66), con lo cual entiende la necesidad de superar el estado imperfecto de su naturaleza, a lo que ha de contribuir de modo muy significativo el proceso educativo del hombre, ejecutado por maestros y maestras a través de un proceso pedagógico como mediación.

2. Un archivo en el que registré, igualmente, los enunciados y formas enunciativas según las rejillas de especificación elegidas, procedente de la masa de documentos oficiales de la Universidad Santo Tomás, los programas analíticos con los que presta el servicio de formación de maestros y maestras, y los textos-guía que ha producido para desarrollar su actividad académica avalados por el Ministerio de Educación Nacional – MEN, por los

que circulan variados discursos sobre el hombre, hasta posicionar uno en particular, que puede ser descubierto por el régimen de verdad al que se ha suscrito y que se evidencia en este archivo.

El archivo muestra lo que la Universidad, en su práctica, se propone saber y comunicar sobre el hombre, fundada en el régimen de verdad que sustenta la revelación cristiana: “la creencia y la afirmación de que en Jesús, Dios revela al Padre y al hombre, en la concepción desconcertante de un Dios Amor, fundamento de toda igualdad y fraternidad entre los hombres” (Usta, 1989, p. 72); con base en este régimen de verdad, el hombre es concebido como “pecador pero redimido y capaz de un orden radicalmente nuevo” (Usta, 1989, p. 72), aquel que propende porque “los valores de la justicia y el amor prevalezcan sobre el egoísmo y la muerte” (Usta, 1989, p. 72).

Este proceso problemático de transformación (*metanoia*) del hombre tiene como paradigma significativo la humanidad de Jesús como posibilidad de realización histórica; a Jesús de Nazaret se le hace aparecer y se le promueve como el *prototipo* de humano a ser alcanzado y como el referente a ser tenido en cuenta para “volver a pensar el hombre”, esta vez, en la “constitución de una filosofía latinoamericana que muestre la singularidad del proceso histórico-cultural de América Latina, la historicidad y humanidad del hombre latinoamericano” (Usta, 1989, p. 44) en su realidad concreta.

La orientación cristiana y latinoamericana del filosofar y educar de la Usta tiene un marcado acento en las problemáticas y problematizaciones históricas que muestran o velan esta realidad (Usta, 1998, pp. 29-33); procura visibilizar las diversas formas de dependencia sociocultural que han influido en la conformación del hombre latinoamericano y colombiano, sus problemas en cuanto al conocimiento y constitución de *su* identidad, la conformación de *su* realidad, personal y colectiva, lo que, al parecer, le hace bastante proclive a mimetizarse, obstaculizando significativamente sus procesos de *sustantividad*²².

22 Este es un concepto propuesto y desarrollado por Zubiri, (1986, pp. 19-102), con el fin de sustituir el ya poco significativo, por lo confuso, de *sustancia*, haciendo énfasis en el carácter propio del hombre que consiste en “hacerse” siendo *el* mismo (en su ser ontológico) pero no *lo* mismo (en su existir). Complementa esta perspectiva en los campos educativo y pedagógico Niño (1998, capítulos 1 y 2).

La búsqueda y creación de un pensamiento propio es la fuerza que orienta la formación de docentes-profesionales, aquellos que se constituyen y emergen en las prácticas de lucha por la vida y la existencia significativas; con este propósito, la Usta (1989) define su actuar comprometido en “propiciar una auténtica unidad ideológica para el robustecimiento de las instituciones democráticas y la prevalencia de la moral, a la luz de los postulados de Santo Tomás de Aquino” (p. 44). Con este referente, entiende al hombre como ser humano:

(...) construido en el diálogo crítico entre la razón y la fe, que afirma la dignidad de la persona, fundada en la semejanza con Dios, la necesidad del desarrollo armónico de todas sus potencialidades, al tiempo que enfatiza su dependencia del Creador y su vocación trascendente y social (Usta, 2004, p. 11).

En el decir de Herrera y Salazar (1989), “La valía de Tomás radica (...) en su honestidad, rigor, responsabilidad y compromiso para con la realidad de su tiempo” (p. 3); dentro de esta dinámica afirman que la Usta procura “mantener vivo el espíritu tomista, entendido como una búsqueda permanente de la construcción de la verdad. Verdad siempre huidiza y escurridiza que no se deja agotar (...), jamás terminada y finiquitada” (Herrera & Salazar, 1989, p. 13).

En otro documento, Zabalza (1990) recoge estas intencionalidades al comentar las finalidades constituyentes de la Universidad (cf., p. 15); a esto parece contribuir de modo significativo el enfoque de la filosofía personalista de Emmanuel Mounier, en calidad de neo-tomista, que se puede ver circulando en la expresión de la misión estratégica para la década 1997-2006 (Usta, 1998, pp. 34-40): de ella se vale para *dar forma* al hombre con el que ella se siente histórica y situacionalmente comprometida. No obstante, Zabalza (1990) entiende que “el alguien que mira es un sujeto personal con larga historia, con más de cuatrocientos años de vida universitaria” (p. 14).

La parte del archivo producido con base en los programas y textos-guía usados para la formación de maestros y maestras es la más extensa. A partir de 1971, con la reforma académica fruto de “los cambios operados en la vida universitaria del país, en la transformación de la cultura y las ciencias, y en particular lo exigido por los Decretos 080 y

2799 de 1974” (Usta, 1990, p. 19), los programas son producidos pensando en el proyecto de Educación a Distancia (Cf., Arias, 2007, archivo de programas Usta, folios 779-923 y 1027-1051)²³. A partir de aquí los programas son, a su vez, el apoyo esquemático para la producción de los textos-guía publicados por la Editorial de la Universidad.

Dada su extensión, también aquí sólo se puede ofrecer un breve resumen de uno de los textos-guía como muestra del archivo producido:

Los textos-guía son una muestra de la perspectiva filosófica de corte personalista que funda el trabajo académico en la responsabilidad permanente del sujeto consigo mismo y con los otros en su entorno social; por esto, se entiende que la educación se moviliza y adecúa a las condiciones específicas que le corresponde vivir al hombre de una época y en un lugar determinado. Bajo estas condiciones, la educación no puede ser más que una mediación al servicio del hombre para posibilitar la práctica conducente a producir los cambios necesarios que faciliten su realización y mejoren sus condiciones de vida en términos de su existencia.

El discurso filosófico grecorromano, según el programa y texto de la Usta, parte de la constatación de que “la problemática se centra en el hombre y en su comportamiento” (Sanz & González, 1996, p. 16). De este modo Zea (1972) lo afirma como “ente histórico; es decir, un ente cuya esencia es el cambio (...) situado en una determinada circunstancia” (en Sanz & González, 1996, p. 21). Lo anterior hace decir a Zea que: “saber el hombre que no puede atenerse a soluciones ajenas, sino que en cada época y en cada lugar tiene que buscar soluciones propias, ha dado lugar a que se hable de la posibilidad de una filosofía americana” (Sanz & González, 1996, p. 23).

Emerge un saber sobre el hombre: contextual, eventual, transitorio, sujeto a los condicionamientos de la historia local, regional, nacional, continental, internacional y mundial; de este modo:

(...) aparece un nuevo principio transformador de toda la realidad: el espíritu de libertad. La concepción oriental del alma sombría y profunda deja paso al espíritu como conciencia

23 Archivo particular conformado por y para uso del investigador.

del mismo sujeto humano y de su independencia con respecto al mundo exterior. La libertad resultante de esta corriente explica el surgimiento de una nueva cosmovisión, manifiesta no sólo en la filosofía, sino en la ciencia, en el arte, en la política. (Sanz & González, 1996, pp. 28-29).

Bebiendo de la tradición griega, el hombre latinoamericano se descubre urgido de liberación; esta desmitificación genera “la búsqueda de un ideal moral que descubra el camino de la felicidad” (Sanz & González, 1996, pp. 33-34); es un período de discurso ético que procura “la imperturbabilidad individual frente al mundo exterior” (Sanz & González, 1996, p. 34); de ahí la sentencia de Protágoras: “El hombre es la medida de todas las cosas” (Sanz & González, 1996, p. 66) y el convencimiento de Sócrates del “‘conócete a ti mismo’ [como] camino para alcanzar la virtud que hace al hombre feliz” (Sanz & González, 1996, p. 68), esto es, la verdad, que radica al interior del hombre y la descubre “como si éste mismo, con sus propias respuestas, la diese a luz dentro de su propio ser” (Sanz & González, 1996, p. 70).

Interpretando a su maestro, Platón va a afirmar que “la felicidad suprema del hombre será la contemplación libre de las Ideas, para lo cual se necesita liberar el alma de los apegos materiales que le impiden elevarse a la contemplación de las mismas; lo cual exige virtud, purificación, ascetismo” (Sanz & González, 1996, pp. 95-96). Ya en la perspectiva hilemórfica Aristotélica, el hombre es materia -“sustrato o constitutivo general de una sustancia corpórea, aquello de que algo está hecho” (Sanz & González, 1996, p. 146)- y forma -“lo que hace que la materia tenga un modo especial de ser, que algo sea lo que es” (Sanz & González, 1996, p. 146)-; el alma va a ser considerada por Aristóteles como “la forma sustancial del cuerpo. Constituye con el cuerpo una sola sustancia: el hombre” (Sanz & González, 1996, p. 148).

Un giro muy significativo va a sufrir esta manera de concebir al hombre, en el momento en que la participación política de los griegos, como co-responsables del gobierno de la polis, fue erradicada por el dominio del Imperio Romano; desde ese momento se desarrollan las técnicas para el cultivo de la vida personal, en procura de “una vida feliz al hombre solitario (...) la imperturbabilidad

interior frente al mundo externo (ataraxia)” (Sanz & González, 1996, pp. 203-204), al punto que Séneca anuncia “la fraternidad universal del género humano, la igualdad de todos los hombres, su dignidad (‘Homo res sacra homini’) y la necesidad del amor al prójimo” (Sanz & González, 1996, p. 208). Epicteto establece que: “el bien y el mal existen en nosotros mismos, no fuera. La libertad está en el interior de cada hombre, en el dominio de sí mismo, en no depender de lo exterior” (Sanz & González, 1996, p. 208); y Marco Aurelio sigue el camino de “la independencia del mundo exterior, la obligación de hacer el bien, la solidaridad con todos los hombres y con el universo y la preparación para la muerte que nos abre a la verdadera vida” (Sanz & González, 1996, p. 209).

Del mismo modo como fue tratado este texto, se trabajaron todos los textos-guía documentales correspondientes al componente filosófico, tanto del nivel histórico como del sistemático, así como del componente psicopedagógico, teniendo en cuenta que son los dos componentes comunes a todos los programas de licenciaturas en la Usta, exceptuando el componente de especialización que hace referencia al campo disciplinar de la formación profesional.

3. Del proceder arqueológico se dio el paso a la Genealogía: si bien la Arqueología es una herramienta que posibilita identificar y registrar los enunciados dispersos por la variedad de saberes que refieren al hombre, así como establecer las posibles regularidades que constituyen sus formas enunciativas y producir un análisis descriptivo que visibiliza la posible conformación de un discurso particular sobre dicho objeto, la Genealogía es la herramienta que permite reconocer los acontecimientos, las múltiples fuerzas que viabilizan, posicionan, norman y legitiman dicho discurso hasta hacer de él un campo disciplinar, con un régimen de verdad que responde a condiciones particulares, en un momento y lugar determinados. Con esta manera de proceder, la Genealogía permite historiar el presente y responder al *quiénes somos*, descubrir lo que ha hecho que seamos quienes somos y, de este modo, abrir la posibilidad de pensar (nos) de otro modo.

Las modalidades enunciativas que evidenció en el trabajo arqueológico, muestran un objeto (hombre) extrañado, por cuanto se lo *encubre* al objetivarlo; es decir, al circunscribirlo en unos

discursos disciplinares se lo formaliza, se lo abstrae y se lo conforma como una realidad otra²⁴. En este sentido vemos que pierde su “condición natural” y entra en un campo en el que es posible hacerse-le, constituirse-lo, modificarse-le, transformarse-le, darse-le la forma que se considere apropiada, acorde con las exigencias sociales, políticas, económicas y culturales del momento.

En esta dinámica constituyente del objeto, la forma hombre evidencia cambio, ajuste y adaptación, lo que hace de éste una forma en movimiento, eventual, transitoria, de relevo; su situacionalidad particular la distingue de una concepción universalizante a la que debe responder mediada por orientaciones de orden ideológico, político o religioso. En razón de lo anterior, es posible historiar un *ejercicio de poder que hace ser o que posibilita ser*. En cualquiera de sus formas, la realidad hombre ya no es la misma; no es el mismo, como presume la modernidad.

De este modo aparecen fuerzas enfrentadas, distintas, contradictorias, opuestas y en conflicto, que en sus cruces propician la emergencia de un acontecimiento, esto es, un hecho único que marca el inicio de un cambio de época, una *revolución* que reclama una nueva forma de pensar. Es por esto que el genealogista se obliga a tomar distancia: “lucha contra la profundidad, la finalidad y la interioridad (...) desconfía de las identidades en la historia” (Dreyfus & Rabinow, 2001, p. 136) y renuncia a los esencialismos que proclaman unidad como verdad, en el entender de Nietzsche²⁵.

Al hombre se le encubre a través de discursos disciplinarios, científicos e identitarios, proyectos de desarrollo, fines u objetivos a ser logrados. Puede corroborarse en la presentación de los programas que acompañan la formación de maestros y maestras en Colombia: justificación del programa educativo en función del conocimiento científico y/o disciplinar, la sociedad a la que ha de servir en términos del desarrollo político, económico, social, cultural, objetivos y/o logros a ser alcanzados, competencias que garantizan su formación profesional y competitividad a la que habrá de responder en el concierto de la mundialización y de la globalización.

Historiar estas interpretaciones implicó narrar sus maldades, mostrar sus interpretaciones impuestas violentamente, las intenciones viciosas y los relatos grandilocuentes que enmascaran los más bajos motivos. Como en Foucault (2005a), muestra no sólo el lugar del sujeto sino las técnicas que se dirigen al individuo como “realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la ‘disciplina’” (p. 198). La educación, en cuanto dispositivo disciplinar aplicado al derecho del individuo, es una tecnología que marca, doblega y hace dóciles los cuerpos; dice Foucault (2005a):

El momento en que se ha pasado de mecanismos histórico-rituales de formación de la individualidad a unos mecanismos científico-disciplinarios, donde lo normal ha revelado a lo ancestral, y la medida al estatuto, sustituyendo así la individualidad del hombre memorable por la del hombre calculable, ese momento en que las ciencias del hombre han llegado a ser posibles, es aquel en que se utilizaron una nueva tecnología del poder y otra anatomía política del cuerpo (p. 198).

Parece evidente su afirmación: “El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación ‘ideológica’ de la sociedad” (Foucault, 2005a, p. 198). Esta educación como tecnología aplicada, usa al maestro o maestra como estrategia -dispositivo- para hacer posible y funcional la sociedad y el sujeto que conforma; de esta manera, se forman maestros y maestras a través de un programa que se desglosa, como discurso, en un texto. Con este discurso se *normaliza* al sujeto para que replique la mecánica, ocupe su lugar en la constitución funcional de la sociedad y llegue a ser *útil* para las pretensiones del sistema.

Fuerzas que posibilitan la emergencia del hombre en los programas de formación de maestros y maestras en Colombia

El avance de las ciencias, especialmente aplicadas, ha llevado al hombre, y a las sociedades que conforma, a *perder* su asidero, su seguridad, y a descubrirse en *riesgo permanente*; la posibilidad de *desaparecer* asecha en lo cotidiano. La incertidumbre es el distintivo del hombre, particularmente de la segunda postguerra; descubrirse circunstancial o eventual es su impacto en cuanto condicional existencial; la muerte abrupta y el final son inminentes.

24 Nietzsche (2006, contraportada), dirá que es una constitución de “la verdad como metáfora, convención social, imposición del rebaño, la verdad como un elemento de poder”.

25 Nietzsche (2006, contraportada).

Frente a esta realidad, parece emerger un *nuevo humanismo*; todo cuanto se hace en educación se realiza en función de lograr mantener al hombre en su mundo. La *conservación* es el gran propósito para heredar algo a las generaciones futuras. Surgen prácticas y discursos en torno al desarrollo y progreso; el objetivo es que todos los hombres compartan las mismas características del bienestar, fundado en el principio de igualdad que evidencia su naturaleza.

Con esta visión paradigmática Colombia se introdujo e incursionó en el proceso de industrialización y modernización y produjo cambios en el sistema económico y productivo, político, sociocultural y educacional, marcados por una fuerte tendencia hacia lo instrumental, bajo la idea de ponerse a tono con las exigencias internacionales del desarrollo, orientadas por los organismos internacionales y condicionadas por la producción y creación tecnológica²⁶.

Los Planes de Desarrollo, generados en la segunda mitad del siglo XX, propuestos como estrategia gubernamental para lograr “la modernización del Estado” colombiano, encuentran en la educación el mecanismo adecuado para conseguir su propósito. Los maestros y maestras parecen ser pieza clave del engranaje y dispositivo fundamental para la transformación del hombre en función de las exigencias sociales.

La formación de maestros y maestras, en buena parte, quedó como oferta privada, especialmente de instituciones religiosas de confesionalidad cristiana-católica; se privilegió la subvención de la demanda por parte del Estado, por encima de su direccionamiento. Superar este impase no es tarea fácil, pues la libre empresa dificulta la implantación de mecanismos efectivos de control bajo la presunción de la autorregulación. Hacia ello tienden las políticas educativas y de formación de maestros y maestras en Colombia, no obstante el nivel de prescripción que se evidencia en las Leyes, Decretos y Resoluciones que le regulan.

La Universidad Santo Tomás en su condición confesional católica, centra su interés formativo en la propuesta humanista de orientación tomista-

cristiana, lo cual descubre como una fuerza histórica cuyo referente más importante se puede localizar en el discurso evangelizador producido por la Iglesia y actualizado según los “signos de los tiempos”²⁷, esto es, en un lenguaje comprensible para el hombre de hoy²⁸ y en relación con el pensamiento filosófico y teológico de Santo Tomás de Aquino.

Bajo estos criterios, la Universidad Santo Tomás entiende al hombre como tarea a realizar hasta conquistar lo que se ha dado en llamar una *segunda naturaleza*. Considera que formar al hombre es conducirlo a lo que le es posible en Cristo, perfeccionarlo; reconoce en él una realidad inconclusa, clave del discurso en el que el hombre no está condenado a ser siempre lo mismo, pues tiene como referencia *arquetípica* al Hombre que hace presencia, como acontecimiento último y salvífico, en Jesús de Nazaret, revelación plena y definitiva de lo que Dios espera que el hombre llegue a ser.

Las fuerzas que marcan el direccionamiento de la educación y la formación de maestros y maestras en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX, son, también, resultado y consecuencia de la Segunda Posguerra. El horror de la depredación material y humana que produjo la Segunda Guerra Mundial disparó las alarmas de los pueblos, quedando al descubierto los riesgos de la eliminación del hombre en el modo de organización social y estatal imperante, y el descuido y abandono social en que habían quedado sumidas las poblaciones fruto de la primacía que se le dio al crecimiento económico como condición para conquistar la hegemonía que se disputaba entre las potencias del hemisferio, a través de los avances de la ciencia y la tecnología conducentes a la producción de armas cada vez más potentes, como preparación para la guerra. Esta relación de fuerzas de poder pone al descubierto una concepción de hombre fundada en el individualismo²⁹, lo cual impide incluso la *constitución del sujeto moderno*, representado en el Estado como su constructo social³⁰.

26 Plan General de Desarrollo Económico y Social (1961-1970, caps. 1 y 2, p. 3); aparecen claramente referenciados los productos de exportación con los que participa Colombia en los mercados internacionales y se deja claro que “la dependencia en la exportación de materias primas conlleva unas graves limitaciones para la capitalización y la productividad, ya que los mercados internacionales son restringidos e inelásticos”.

27 Juan Pablo II, (1986, p. 41), alusión al lenguaje del Concilio Vaticano II.

28 Concilio Vaticano II, (1979).

29 A este respecto piensa Foucault, (2000, p. 26): “El poder es el poder concreto que todo individuo posee y que, al parecer, cede, total o parcialmente, para constituir un poder, una soberanía política”.

30 Este asunto es ampliamente tratado por Juan Pablo II, (1986, pp. 35-61).

La Segunda Guerra Mundial fue un acontecimiento que instó la presencia de fuerzas tendientes a la recuperación, preservación e instauración de un nuevo orden mundial en el que los valores altruistas de la sociedad moderna fuesen su directriz, donde el diálogo, el convenio y el consenso constituyeran la fuente para el desarrollo y para los tratados entre las naciones, donde la solución de los conflictos internacionales se produjera de modo pacífico y el ejercicio de la ciudadanía se llevara a cabo teniendo como paño de fondo la consecución de la paz mundial.

Este propósito es el que se explicita de modo más concreto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), carta de compromiso por la paz mundial en la que se comprometen los pueblos firmantes e integrantes de la Organización de las Naciones Unidas-Onu y se invita a unirse en este propósito a los no vinculados a ella, pues la carta se propone como una orientación a la que se pueden acoger todos los países y pueblos indistintamente.

A esta intención se une la Iglesia, como su *ethos*, y lo expresa en el Concilio Vaticano II (1979)³¹: “No hay nadie en absoluto que no deteste la guerra; nadie, por el contrario, que no ansíe la paz” (p. 19)³²; este principio le permite afirmar que “(...) todos los hombres, de cualquier raza y nación, somos hermanos” (Vat. II, 1979, p. 19)³³. Igualmente entiende que:

(...) la Iglesia es necesaria al mundo de hoy para denunciar las injusticias y las indignas desigualdades, para restaurar el verdadero orden de las cosas y de los bienes, de tal forma que, según los principios del Evangelio, la vida del hombre llegue a ser más humana (Vat. II, 1979, p. 19)³⁴.

Estas fuerzas orientan la tarea educativa y formativa de maestros y maestras en la Universidad Santo Tomás; la concibe como una misión restitutiva y dignificante por la que se participa de la misión y servicio de la Iglesia, “(...) poniendo a su disposición la gracia que

recibe de Cristo para salvar la persona humana y edificar la humana sociedad” (Vat. II, 1979, p. 178)³⁵. Este compromiso se puede reconocer en el convencimiento de que “El sujeto y el fin de todas las instituciones sociales debe ser la persona humana” (Vat. II, 1979, p. 181)³⁶; de este modo, se asume que la educación “debe tender a formar hombres de recia personalidad” (Vat. II, 1979, p. 182)³⁷ y cultivar la caridad como “ley fundamental de la perfección humana y de la transformación del mundo” (Vat. II, 1979, p. 183)³⁸. A este nivel dice la Iglesia: “Es la persona del hombre la que hay que salvar. Es la sociedad humana la que hay que renovar” (Vat. II, 1979, p. 198)³⁹.

El discurso del Concilio Vaticano II se posiciona y legitima en Latinoamérica por la Conferencia Episcopal Latinoamericana-Celam, en su Segunda Conferencia celebrada en Medellín-Colombia en el año de 1968: centra especialmente su atención en “la educación, como un factor básico y decisivo en el desarrollo del continente” (Celam, 1987, p. 47).

La conferencia encuentra que “(...) la formación profesional de nivel intermedio y superior, sacrifica con frecuencia la profundidad humana, en aras del pragmatismo y del inmediatismo, para ajustarse a las exigencias de los mercados de trabajo” (Celam, 1987, p. 48); asimismo afirma que “(...) nuestras universidades no han tomado suficientemente en cuenta las peculiaridades latinoamericanas, transplantando (sic) con frecuencia esquemas de países desarrollados, y no han dado suficiente respuesta a los problemas propios de nuestro continente” (Celam, 1987, p. 48).

Bajo este ver la realidad, la educación tiene que procurar ser “respuesta al reto del presente y del futuro (...) [para contribuir a] liberar a nuestros hombres de las servidumbres culturales, sociales, económicas y políticas que se oponen a nuestro desarrollo” (Celam, 1987, p. 48). En este sentido se piensa que la educación debe ser creadora para “anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina” (Celam, 1987, p. 49); para que esto se dé “debe basar sus esfuerzos

31 Celebrado entre el 25 de diciembre de 1961, cuando se convoca por el Papa Juan XXIII, y el 8 de diciembre de 1965, cuando se clausura por parte de S.S. Pablo VI.

32 Concilio Vaticano II, (1979, N° 12).

33 Concilio Vaticano II, (1979, N° 12).

34 Concilio Vaticano II, (1979, N° 13).

35 Concilio Vaticano II, (1979, N° 3).

36 Concilio Vaticano II, (1979, N° 25)

37 Concilio Vaticano II, (1979, N° 31).

38 Concilio Vaticano II, (1979, N° 38).

39 Concilio Vaticano II, (1979, N° 3).

en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario” (Celam, 1987, p. 49).

Por otra parte, la educación debe “afirmar con sincero aprecio, las peculiaridades locales y nacionales e integrarlas en la unidad pluralista del continente y del mundo (...) capacitar a las nuevas generaciones para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo” (Celam, 1987, p. 49). En este análisis se funda su concepción de lo que la educación puede contribuir a “nuestro desarrollo integral” (Celam, 1987, p. 49) y en ella afirma la Iglesia continental su misión para que “alcancemos todos la estatura del hombre perfecto”⁴⁰.

Por otra parte, el texto que registra la Declaración Universal de los Derechos Humanos es una especie de re-descubrimiento de la ciudadanía como estrategia primordial para su posicionamiento. Esta ciudadanía se afirma a través del Derecho que, en cuanto saber, va a construir el conocimiento pertinente por el que ha de disciplinarse al individuo hasta conseguir regir y someter su voluntad particular, con el fin de alcanzar el beneficio de la mayoría⁴¹. Por ejemplo, para Unesco (1995) “Es totalmente justificado considerar a los estudiantes como bienes de la sociedad” (p. 51); de esta manera hay que servirlos, protegerlos y potenciarlos para hacer de ellos y de ellas sujetos-ciudadanos, responsables y productivos para la sociedad.

La educación es para Unesco la forma más apropiada, la estrategia más idónea para lograr una mejor y mayor distribución de beneficios en la comunidad humana. Colombia asume este propósito de Unesco y lo explicita de diversos modos en sus Planes de Desarrollo en la segunda mitad del siglo XX (Plan General, 1961-1970; Las Cuatro Estrategias, 1970-1973; Para Cerrar la Brecha, 1974-1978; Integración Nacional, 1979-1982; Cambio con Equidad, 1983-1986; Plan de Economía Nacional, 1987-1990; La Revolución Pacífica, 1990-1994; El Salto Social, 1995-1998; Cambio para Construir la Paz, 1998-2002). Todos los planes se comprometen con la educación y

formación de maestros y maestras, mejorando sus niveles profesionales y salariales con el fin de garantizar mayor calidad y competitividad; sin embargo, pareciera ser que este propósito cada vez más se queda en buenas intenciones.

De los Planes de Desarrollo se desprenden las Políticas Educativas, que con respecto a la formación profesional de los maestros y maestras se hacen más prescriptivas a partir de la Ley 30 de 1992, de la Ley General de Educación 115 de 1994, y del Decreto 0272 de 1998 (derogado por el Decreto 2566 que, a su vez, es modificado por el Decreto 3678), en el que se establece la normatividad y regulación de la carrera docente de nivel universitario y se le asignan sistemas explícitos de control. Todo ello amparado en la Nueva Constitución Política de Colombia de 1991 (2008), que sigue garantizando la autonomía de las instituciones de educación superior, pero esta vez bajo la suprema inspección y vigilancia del Estado (Artículos 67 y 189, numerales 21, 22 y 26).

Los Planes de Desarrollo y las Políticas Educativas evidencian el posicionamiento y legitimación de un discurso referido al hombre, proveniente de los organismos internacionales, que circula por los programas y medios (como textos) formativos de maestros y maestras, en los que se evidencia una forma hombre fundada en los principios de los Derechos Humanos que, como discurso, han ingresado al sistema educativo para hacer ser al hombre, dentro de las condiciones existenciales propias de la época. En este sentido, los Derechos Humanos hacen aparecer una forma hombre deseable, pero ajena a su propia constitución y extraña a sí mismo.

4. A modo de Conclusión

Pensar la emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras licenciados en Educación en Colombia, implica ver de otro modo, cambiar el lente con el que se le ha estado observando, modificar el método por el que se le ha abordado, transformar la percepción del fenómeno para despojarlo y reconstruir el saber que sobre el hombre y la formación se ha constituido. La diversidad de formas hombre que aparecen desde distintas instancias del conocimiento, con base en su propio saber y discurso, hacen pensar en la dispersión e inasibilidad del objeto, lo cual

40 Cf. Ef. 4,13.

41 Cf. Arias, F. (2006, pp. 151-165).

justificaría las críticas a su epistemologización, producidas por Foucault, entre otros.

Estos modos de concebir al hombre son la base en la que se estructuraron los sistemas educativos, desde el momento mismo en que la modernidad -sin proponérselo- declaró su muerte, al hacerlo visible como realidad objetiva, al intervenirlo y aprehenderlo para *hacer emerger* en él *otra realidad distinta*, más allá de la que le constituía, dejándolo en la penumbra. Dada la condición comprometedoras -y de algún modo peligrosas- de este fenómeno frente a los idearios societarios, se pone como centro a otro, que ya no es el hombre que hasta ese momento había hecho presencia; esta es razón suficiente para que se le haya objetivado para modificarlo y constituirlo.

Esta intención hace necesario constituir un *régimen de verdad* al que pueda ser vinculado y sometido. La duda induce al reconocimiento del hombre como una realidad inconclusa, inacabada, abandonada a mitad de camino, lo que le autoriza, desde su inteligencia, procurar las mediaciones que le hagan posible cumplir y terminar la obra en el intento de comprender los *pendientes* de este fenómeno indeterminado y arrojado a la deriva. Lo extraño es que esta tendencia consiga infiltrarse en el cristianismo y, sin que se le resistiera, encontró en él asidero. Por este camino parece completarse el esquema moderno que suplanta al hombre natural y subjetivo, al traer a la existencia el sujeto trascendental kantiano.

Cobra fuerza la idea de realización del hombre -constituido humano- en su concreción histórica, para lo cual Kant va a conformar una nueva moral, ya no centrada en el fuero interno de la persona como individuo, sino en un *sujeto societario* que llega a ser mediación para la consecución de la *felicidad*; esta abstracción trascendente y de objetivación histórica que para el cristianismo radica en Jesucristo, aquí y ahora se localiza en el Estado. El Estado representa al hombre -en su calidad de ser humano- como expresión de su voluntad ciudadana; se *materializa* a través del derecho como garantía de su carácter social; por eso el Estado se organiza según características particulares, propias e identitarias: lengua, costumbres, tradiciones, formas de organización, producción, *modus vivendi* o *ethos*, cultura. Todo ello hace que el ciudadano o ciudadana termine asociado y busque constituir una comunidad en la que pueda reconocerse

y en la que sus valores sean los valores de los otros. La ciudadanía emerge como condición de pervivencia del sujeto social, y éste funda su existencia en el Estado; y éste, a su vez, se sostiene por las instituciones que constituye, y por la Ley gestionada, interpretada y aplicada por el derecho, en sus diversas especialidades.

El ciudadano o ciudadana delega en el Estado su representación, su acción y su decisión. Todo este trabajo implica una tarea educativa-formativa hasta hacer que los individuos declinen su condición y se integren a la sociedad en calidad de sujetos; sujetos que en el Estado Social de Derecho han de hallar quién hable por ellos, quién les represente y signe en su nombre, en su voluntad. En este sentido el sujeto moderno es, necesariamente, un sujeto regulado, normado, disciplinado, estructurado, representado y delegatario, a lo que no escapa el maestro o maestra en su proceso educativo y formativo.

Los discursos educativos muestran la necesidad de intervenir al hombre para que no sea más el que es, y se abra para que se le constituya otro diferente, disciplinado, formado, al punto que se valora en la medida en que somete su naturaleza en aras de la constitución de una realidad que le es "ajena". Hay un extrañamiento del hombre en los discursos de y sobre la educación y, desde ella, en los programas de formación de maestros y maestras; allí se hace evidente su negación para acceder a su positivización: disciplinarización, sujeción, normalización, regulación. Todo esto le hace permeable, dócil, obediente, fraterno, solidario, ecuaníme, humano. Por eso no es de extrañar que el discurso educativo, después de la Segunda Guerra Mundial, se suma en el discurso de los Derechos Humanos como imperativo de la convivencia y el compromiso con la paz mundial.

El sujeto en este discurso cumple la función de ser el diseminador de esta tendencia, y uno de los lugares privilegiados para generarlo, hasta ahora, ha sido la escuela; la educación escolar, todavía hoy, es el lugar apropiado para adecuar o ajustar este discurso al lenguaje de las nuevas generaciones, y para ello precisa del dispositivo adecuado para ejercer y ejecutar esta función⁴². El maestro o maestra emergen como dispositivo

42 Este es el maestro o maestra, como lo entienden Debesse & Mialaret (1980).

de normalización. Él o ella agencia el discurso, lo objetiva y concreta en actividades observables y mensurables; el resultado de su actuar profesional arroja el comportamiento de los sujetos en la sociedad.

En consecuencia, en Colombia es el Estado quien tiene a cargo la función de inspeccionar y vigilar la formación de los docentes y de las docentes, dentro del sistema educativo; no obstante, desde los comienzos, no por benevolencia sino por incapacidad financiera o de gestión, el Estado abrió la posibilidad de delegar esta función a la inversión privada, lo que hizo más flexible al sistema, comparado con otros países de la región; pero también produjo un contrasentido: se pide al Estado la asunción y financiación de la educación como un bien público, pero se pide no intervenir en el desarrollo y ejercicio de los sujetos (instituciones, maestros y maestras) que realizan el acto educativo.

El hombre en la formación de maestros y maestras se piensa como constitución del sujeto moderno. Al parecer el hombre por el que propende la Universidad Santo Tomás, *la forma* que circula por los programas y textos con los que forma maestros y maestras, se distingue del sujeto que pretende hacer aparecer la modernidad. No obstante esta constatación, desde el rincón en el que parece haber quedado recluso reclama vigencia; parece irrumpir como *una nueva subjetividad*, en lo que se puede decir que tendrá que volver a ser pensado.

El trabajo empírico que buscó describir el saber sobre el hombre, realizado sobre los programas y textos formativos de maestros y maestras licenciados en la Universidad Santo Tomás, evidencia que el hombre colombiano se comporta de modo más subjetivo (individual) y menos subjetivo (colectivista). Estas prácticas, al parecer mediadas por el conocimiento situacional e histórico del hombre –humano– que se ha constituido en la realidad colombiana, generan otros tipos de saberes –posiblemente aún no explorados– y producen otros discursos relacionales que marcan tendencias hacia adentro y hacia afuera, lo que ha de llevar a producir cambios –más temprano que tarde– en las formas de acceder y producir su conocimiento; estas prácticas cada vez más ponen su interés en el hombre en su condición de individuo, por ejemplo en su experiencia personal, lo que a su vez conduce a nuevas formas

de vincularse a la educación. Al parecer el sistema educativo encargado de la formación de maestros y maestras en Colombia no da señales de estarse movilizándose en esta dirección.

Si los discursos emergen de los saberes y éstos de las prácticas, y se instalan en momentos determinados de la historia como acontecimientos que irrumpen para transformar la realidad, es hora de empezar a moverse situacionalmente para *ver de otro modo, actuar de otro modo, pensar de otro modo, formarse de otro modo*; los discursos educativos y pedagógicos referenciados en nuestros saberes y fundados en las prácticas cotidianas del hombre colombiano, tendrían que privilegiar la subjetividad, el individuo, la persona, al punto de que la sociedad ya no tenga que defender la igualdad sino centrarse en la superación de la inequidad.

En la perspectiva teórica que aquí trabajo, estoy al atisbo de la ruptura; hemos de disponernos a “replantearnos nuestra voluntad de verdad; restituir al discurso su carácter de acontecimiento; borrar finalmente la soberanía del significante” (Foucault, 2005b, p. 51). Posiblemente hayamos de volver al hombre que cultiva su subjetividad, su individualidad y su personalidad; restituirle el mundo reconciliándolo con él. Por este medio es posible que llegue a *ser otro*, cambie y se transforme sin violentar su humanidad. Este puede ser un camino para desprenderse de lo existente (lo que nos ha hecho) y empezar a abrirse para pensarse distinto y pensar de modo diferente (emanciparse), lo que no se asimila a divergente.

Lista de referencias

- Álvarez, A. (2003). Del Estado Docente a la Sociedad Educadora: ¿un cambio de época? En: P Galindo (Ed.) *Lecciones y lecturas de educación*, pp. 123-151, Bogotá, D. C.: UPN.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arias, F. (2006). Ciudadanía en el contexto democrático de América Latina. *Revista de investigación: Hallazgos*. 5(3), pp. 151-165.
- Arias, F. (2007). Archivo de programas Usta: para formación de maestros licenciados en Filosofía y Ciencias Religiosas; Filosofía e Historia; Filosofía Pura y Filosofía y Letras. (Inédito).

Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia

- Concilio Vaticano II. (1979). *Constituciones, Decretos, Declaraciones*. 33ª ed. Madrid: BAC.
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 30 del 28 de diciembre de 1992*, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, D. C.: Ediciones Lito Imperio.
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994*. Por la cual se expide la Ley General de educación. Bogotá, D. C.: Ediciones Lito Imperio.
- Consejo Episcopal Latinoamericano-Celam (1987). *Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano: La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*. Bogotá, D. C.: Secretariado General del Celam.
- Consejo Nacional de Política Económica y Planeación (1961-1970). *Plan General de Desarrollo Económico y Social*. Bogotá, D. C.: Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1980). *La Función Docente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Debesse, M. & Mialaret, G. (1982). *La Formación de los Enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Departamento Nacional de Planeación-DNP (1972-1974). *Plan de Desarrollo: Las Cuatro Estrategias*. Bogotá, D. C.: DNP.
- Díaz, M. (2000). *La Formación de Profesores en la Educación Superior en Colombia: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias*. Bogotá, D. C.: Icfes.
- DNP (1975-1978). *Plan de Desarrollo Social, Económico y Regional: Para cerrar la Brecha*. Bogotá, D. C.: DNP.
- DNP (1979-1982). *Plan de Integración Nacional*. Bogotá, D. C.: DNP.
- DNP (1983-1986). *Plan de Desarrollo Cambio con Equidad*. Bogotá, D. C.: DNP.
- DNP (1987-1990). *Así estamos cumpliendo: Plan de Economía Social*. Bogotá, D. C.: DNP.
- DNP (1990-1994). *La Revolución Pacífica*. Bogotá, D. C.: DNP.
- DNP (1994-1998). *Plan Nacional de Desarrollo: El Salto Social*. Bogotá, D. C.: DNP.
- DNP (1998-2002). *Plan Nacional de Desarrollo: cambio para construir la paz*. Bogotá, D. C.: DNP.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. 6ª ed. Bogotá, D. C.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1978). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2003). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: F.C.E.
- Foucault, M. (2005a). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, 34ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005b). *El Orden del Discurso*. 3ª ed. Barcelona: Tusquets.
- Herrera, D. & Salazar, R. (1989). *Los principios generales y objetivos de la Universidad Santo Tomás vistos desde una perspectiva filosófica*. En: Realidad N° 1. Facultad de Filosofía y Área de Humanidades. Bogotá, D. C.-Bucaramanga: Usta.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior "Icfes" (1970). *La Educación Superior en Colombia: Documentos Básicos para su Planeamiento. Volumen II (versión en español). Informes de la Comisión Asesora de la Universidad de California*. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional.
- Kant, E. (2003a). *Pedagogía*. 3ª edición. Madrid: Akal, S. A.
- Kant, E. (2003b). *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. 13ª edición. México, D. F.: Porrúa.
- Martíarena, O. (1995). *Michel Foucault: Historiador de la subjetividad*. Monterrey: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey Campus Estado de México.
- Morey, M. (1989). *El hombre como argumento*. Barcelona: Anthropos.
- Morey, M. (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.

- Nietzsche, F. (2006). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Traducción de Jorge Castillo. Colombia: sin editorial.
- Nietzsche, F. (1949). *Consideraciones intempestivas*. En: Obras completas de Federico Nietzsche. Tomo II: 2ª Consideración: De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida (1874), pp. 85-170. Buenos Aires: Aguilar.
- Niño, F. (1998). *Antropología Pedagógica: Intelección, voluntad y afectividad*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Organización de las Naciones Unidas-ONU (1948). *Proclamación Universal de los Derechos Humanos*. [Versión virtual]: Recuperado el 25 de mayo de 2005, de www.unhchr.ch/udhr/navigate/alpha
- Pico de la Mirándola (1994). Discurso sobre la dignidad del hombre. En: F. De Bedout (Comp.), *Universidad Utopía* (pp. 156-157). Medellín: Icfes, Edinalco.
- Presidencia de la República de Colombia (1998). *Decreto 0272 del 11 de febrero de 1998*. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos. Bogotá, D. C.: [Versión virtual]: Recuperado el 25 de mayo de 2005, de http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556_archivo_.pdf
- Presidencia de la República de Colombia (2003). *Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003*. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Bogotá, D.C.: [Versión virtual]: Consultado el 25 de mayo de 2005, de: http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556_archivo_.pdf
- Presidencia de la República de Colombia (2003). *Decreto 3678 del 19 de diciembre de 2003*. Por el cual se modifica el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003. Bogotá, D. C.: [Versión virtual]: Recuperado el 25 de mayo de 2005, de http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556_archivo_.pdf
- Presidencia de la República (2008). *Constitución Política de la República de Colombia*. Bogotá, D. C.: Secretaría Jurídica.
- Santos, F. (2003). El riesgo de pensar. En: A. Tomás (Comp.), (pp. 39-107). *El último Foucault*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sanz, J. J. & González, L. (1996). *Filosofía Grecorromana*. Bogotá, D. C.: Usta-CED.
- Seminario Regional de Investigación Educativa (1993). Propuesta de Agenda de la investigación educativa latinoamericana de cara al año 2000. *Revista Colombiana de Educación*, 26.
- Schopenhauer, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación*. México, D. F.: Porrúa.
- S. S. Juan Pablo II. (1986). *Carta Encíclica Redemptor Hominis*. Bogotá, D. C.: Paulinas.
- Unesco (1995). *Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. Bogotá, D. C.: Icfes.
- Usta (1989). *Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas* (Módulo profesional). Bogotá, D. C.: Usta-CED.
- Usta (1990). Estatuto Orgánico de la Usta. *Realidad*, 3.
- Usta (1998). *Proyecto Educativo Institucional-PEI*. Bogotá, D. C.: Usta.
- Usta (2004). *Política curricular para programas académicos*. Bogotá, D. C.: Usta.
- Zabalza, J. (1990). El punto de vista de la Usta. *Realidad*, 3, p. 39.
- Zea, L. (1972). América como conciencia. México, D. F.: Unam. En: Sanz & González (Comps.), *Filosofía grecorromana* (pp. 21-23), Bogotá, D. C.: Usta-CED, (pp. 26-28).
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

Referencia para citar este artículo: Buitrago, S. H., Ramírez, J. F. & Ríos, J. F. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 721 - 737.

Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras*

SANDRA HIBETH BUITRAGO**

Docente de Inglés y Asesora de Práctica Educativa e Investigación de los Programas de Lenguas Modernas y Maestría en Didáctica del Inglés de la Universidad de Caldas, Manizales-Colombia.

JOSÉ FERNANDO RAMÍREZ***

Docente de Francés y Asesor de Práctica Educativa e Investigación del Programa de Lenguas Modernas y Director del Departamento de Lenguas y Literatura de la Universidad de Caldas, Manizales-Colombia.

JHON FREDY RÍOS****

Docente de Francés y Asesor de Práctica Educativa e Investigación de la Universidad de Caldas.

Artículo recibido en febrero 2 de 2010; artículo aceptado en agosto 27 de 2010 (Eds.)

· **Resumen:** Los profesores y profesoras de lenguas extranjeras de la Universidad de Caldas de Manizales – Colombia, han observado que los estudiantes y las estudiantes que están aprendiendo dos o más lenguas extranjeras simultáneamente mezclan términos y expresiones de las otras durante el uso de una de ellas. En el presente estudio analizamos el fenómeno como interferencia lingüística, a través de textos auténticos escritos por 20 estudiantes del Programa de Lenguas Modernas de la misma Universidad.

Palabras clave: estudiantes, interferencia lingüística, lenguas extranjeras (L2, L3, L4), lengua materna (L1), simultaneidad, acción discursiva, constituyentes inmediatos, unidades sémicas y lexémicas, análisis pragmático, eventos de transferencia.

Interferência lingüística em oaprendizagem simultâneo de várias linguagens estrangeiras

· **Resumo:** Os professores de línguas estrangeiras da Universidade de Caldas de Manizales- Colômbia observam que os estudantes que estão aprendendo duas ou mais linguagens estrangeiras ao mesmo tempo, misturam termos e expressões das outras, durante o uso duma delas. Em estes termos, este estudo analisa o fenômeno como interferência lingüística, através de textos autênticos escritos por 20 estudantes do Programa de Línguas Modernas da mesma universidade.

Palavras-chave: estudantes, interferência lingüística, línguas estrangeiras (L2, L3, L4), língua materna (L1), simultaneidade, ação discursiva, constituintes imediatos, unidades sémicas e lexémicas, análise pragmático, eventos de transferência.

Linguistic interference in the simultaneous learning of several foreign languages

· **Abstract:** Foreign languages teachers at University de Caldas have observed that the students, who are learning more than two foreign languages simultaneously, mix words and expressions of the different languages they are learning

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es una síntesis de la investigación denominada “Implicaciones en el Aprendizaje de Dos o más Lenguas Extranjeras”, avalada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Caldas, según código 1218908. Esta investigación fue desarrollada en la misma Universidad, inició en julio de 2007 y finalizó en julio de 2009.

** Doctoranda en Ciencias Sociales-Niñez y Juventud; Magister en Lingüística Aplicada del Inglés. Correo electrónico: buitrago_b@ucaldas.edu.co

*** Especialista en Pedagogía de la Lengua. Correo electrónico: jose.ramirez_o@ucaldas.edu.co

**** Magister en Estudios Sociales Latinoamericanos, Doctorando en Lenguas Románicas. Correo electrónico: jhon.rios_m@ucaldas.edu.co

while using one of them. In these terms, this study analyzes the phenomenon as a linguistic interference, based on authentic texts written by 20 students who belong to the Modern Languages Program at the same University.

Key words: students, linguistic interference, foreign languages (L2, L3, L4), mother tongue (L1), simultaneity, discourse action, immediate constituent, semical and lexemical units, pragmatic analysis, transference events.

-1. Introducción. -2. Perspectiva Teórica. -3. Metodología. -4. Resultados y Hallazgos. -5. Conclusiones. -Lista de Referencias.

1. Introducción

Los fenómenos lingüísticos ocurridos en el aprendizaje de una lengua extranjera (L2) con respecto a la lengua materna (L1) han sido plena y ampliamente identificados mediante el análisis contrastivo: Análisis de errores, generalización, transferencia lingüística, interferencia lingüística, entre otros. Pero, *¿qué sucede cuando son dos o más lenguas extranjeras (L2, L3, L4) las que se aprenden al mismo tiempo?* La respuesta a esta pregunta es el propósito principal de esta investigación cuyos resultados arrojan un paralelo entre el aprendizaje de una sola lengua extranjera y dos o más de ellas de manera simultánea, incluyendo los efectos y las posibles variaciones del respectivo análisis contrastivo.

El Marco Teórico del estudio se apoya principalmente en las teorías de adquisición de lengua extranjera y en la literatura sobre el análisis contrastivo —que analiza los fenómenos lingüísticos que suceden en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, a partir de la lengua materna—, los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras, el desarrollo de competencias comunicativas y los ambientes educativos.

La metodología propuesta se basa en el análisis de varios registros escritos de las clases de inglés, francés, italiano y alemán, en el Programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas y en las vivencias de los estudiantes y las estudiantes que han experimentado el aprendizaje simultáneo de estas lenguas. Las técnicas e instrumentos que utilizamos para la recolección de información son la encuesta, la entrevista y el análisis de los registros.

Los resultados de este trabajo están orientados a la identificación y descripción de la interferencia lingüística que se presenta en el aprendizaje de dos o más lenguas extranjeras al mismo tiempo, y las

posibles recomendaciones a nivel pedagógico y curricular.

2. Perspectiva Teórica

Cuando se habla de *adquisición de una lengua extranjera*, en contraposición al *aprendizaje de una lengua extranjera*, se hace referencia a la inserción de un sujeto en un medio lingüístico que le proporcionará los medios para la comunicación en la lengua objetivo. Así, cuando se habla de aprendizaje de una lengua extranjera, se hace referencia entonces al proceso de asimilación del sujeto de un nuevo sistema lingüístico y con él, de un nuevo sistema de comunicación. En este proceso, es relevante el análisis de los errores de los estudiantes y las estudiantes en la lengua extranjera en uso, específicamente la tipificación de errores, sus frecuencias y sus causas, para establecer el estado de aprendizaje en los diversos niveles lingüísticos —fonético/fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, léxico—, y así poder intervenirlos.

En estos términos, el error más común es la *interferencia lingüística*, que Thiemer (1980) clasifica en *interna* y *externa*. La primera abarca las alteraciones estructurales y morfológicas dentro del mismo sistema lingüístico del idioma, como por ejemplo las flexiones en español “*andó*” (tercera personal del singular del verbo andar en pretérito), “*cabo*” y “*sabo*” (primera personal del singular de *caber* y *saber* en presente, respectivamente), por procedimientos lógicos de conformación sintáctica de la norma. La segunda estudia la influencia de estructuras conocidas en otros idiomas, ya que durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el sujeto estudiante se expone a un conflicto permanente entre normas y costumbres adquiridas en su lengua materna, y las estructuras de la lengua extranjera que está aprendiendo.

De esta manera, las operaciones mentales dentro del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras se ven influenciadas por la frecuente asociación de sistemas lingüísticos diversos. Al respecto, Tibor (1998) clasifica la *interferencia externa* en dos tipos de influencias: la producida por L1 y L2 y la generada por L2 y L3. Para mayor comprensión del tema presentamos una breve descripción de los conceptos más estrechamente relacionados con el fenómeno:

2.1 Adquisición vs Aprendizaje

Desde que fue aceptada la hipótesis de la existencia de un mecanismo para la adquisición de idiomas expuesta por Chomsky (1965), se estableció que el lenguaje humano (sistema lingüístico) es tan complejo, que no permite describir por completo ningún idioma. Con su teoría, Chomsky demuestra que en el caso de la lengua materna, el idioma no se aprende, se adquiere, y que en iguales circunstancias podría suceder lo mismo con L2.

Se sabe por diversos estudios, en especial por los del premio Nobel de Medicina 1982, Roger Sperry, que el cerebro humano es sistemático: el hemisferio izquierdo controla lo lógico, lo abstracto, lo analítico y las cuatro funciones del lenguaje. El hemisferio derecho se encarga de lo intuitivo, lo sintético, lo espacial, lo musical y trata la imagen. De aquí la idea de que los estudiantes y las estudiantes tienen estilos de aprendizaje diferentes, según estimulen de forma preferencial uno u otro hemisferio. Además, el cerebro está también organizado en tres estratos explicados por MacLean (1990), como sigue:

- El *cerebro primitivo* que corresponde al centro de los reflejos, de las reacciones instintivas. A este cerebro se le atribuye la responsabilidad de ciertos 'bloques y resistencias instintivas' en el campo de las lenguas, porque es capaz de producir reacciones de autopreservación y de acción defensiva hacia lo conocido, las raíces, la identidad profunda.

- El *cerebro límbico*, llamado también emocional, corresponde al centro de la agresividad, pero también de la imaginación, de las emociones, de la motivación, de la memoria afectiva a corto plazo y de sentimiento de pertenencia al grupo, lo agradable y lo desagradable. En el campo de las lenguas, este cerebro

puede operar como un impulsor poderoso de aspectos aburridos, poco interesantes, no motivantes o traumatizantes, pero inversamente, puede hacerlo para favorecer el aprendizaje, a partir de experiencias agradables o gratificantes. De aquí la idea de Skinner (1968) de reforzamiento.

- El *cerebro neocórtex* (estrato más reciente que se da al cerebro), corresponde al centro de la voluntad y de la argumentación; trata la información recibida, controla las imágenes mentales y las diversas memorias, traduce las reacciones cerebrales en lengua verbal; permite la producción y la preservación de ideas; razona fríamente y no conoce las emociones; es capaz de analizar, anticipar, tomar decisiones, resolver problemas y conceptualizar.

Todas estas operaciones neurológicas ayudan a comprender la insistencia sobre la diferencia de dos procesos distintos: el *proceso de adquisición* de una lengua como proceso de apropiación natural, implícita, inconsciente, que implica una focalización sobre el sentido; y el *proceso de aprendizaje*, que es artificial, explícito, consciente, y que implica una focalización sobre la forma.

La hipótesis *adquisicionista* se basa en la idea de que al igual que un niño o niña se apropia de una lengua primera de manera natural, es decir, por simple exposición a ella, un niño, una niña o un adulto son capaces de hacer lo mismo con una lengua extranjera, por simple reactivación de procesos de adquisición del lenguaje, lo cual se logra mediante la exposición o contacto del individuo con la lengua (permanencias lingüísticas, clases de inmersión y método comunicativo).

De manera polémica Py (1994, p.44) asume la adquisición como el "*desarrollo espontáneo, natural y autónomo de conocimientos en lengua extranjera*", y el aprendizaje como una "*construcción artificial*" caracterizada por dificultades externas (especialmente metalingüísticas y pedagógicas) que tiene por efecto desorganizar la adquisición bajo el pretexto de mejorarla o acelerarla. El autor critica esta visión de las cosas y el aspecto presentado como parasitario del aprendizaje: no habría, según él, adquisición pura, es decir, no adquisición sin aprendizaje. Tampoco hay aprendizaje puro: en clase, se percibe adquisición de conocimientos que no han sido efectivamente enseñados.

2.2 Lingüística Contrastiva

El aprendizaje de las lenguas extranjeras “*es el proceso por el cual un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia*” (Santos, 1992, p.118). Este proceso de aprendizaje, bajo una óptica investigativa, concretiza algunos estudios que dan como resultado varios modelos de enseñanza y que se pueden apreciar en la Lingüística Contrastiva. El Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores son dos de esos modelos que mejor explican la disciplina científica.

La Lingüística Contrastiva compara varios sistemas lingüísticos para describir sus diferencias y semejanzas. Se parte de una ubicación temporal sincrónica y su objeto es la gramática para conocer mejor las estructuras de la lengua objetivo, sus dificultades más notorias en los estudiantes y su influencia en el proceso de aprendizaje. De esta manera, la contrastación lingüística de dos o más lenguas ayuda a detectar problemas en el aprendizaje, para que los profesores y profesoras puedan anticipar posibles dificultades en la enseñanza de una lengua extranjera, planear estrategias didácticas, organizar el material de apoyo y preparar las técnicas metodológicas que le servirán para superar los problemas.

En el modelo de investigación contrastiva hay que considerar un concepto básico: la *Interferencia*, definida por Santos (1992, p.118) como “*el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa*”. A esta definición agregamos, basados en la experiencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el hecho de que la interferencia puede darse con lenguas diferentes a la materna. La lingüística contrastiva y, en especial sus estudios investigativos, han sido criticados en la medida en que consideran la interferencia como una fuente de errores cometidos durante el aprendizaje de la lengua objetivo y no consideran todas las posibles razones y causas que producen el error.

2.3 Interferencia Lingüística

Tradicionalmente se ha entendido la *interferencia lingüística* como error, calco, giro lingüístico, que son usos innecesarios o incorrectos

de la lengua objetivo. Domínguez (2001) es una de las autoras que aporta más claridades sobre el tema. Al respecto, ella explica que de todas las posibilidades, lo primero que debemos aclarar es que *interferencia* es el préstamo de un término por *calco estructural* (o término traducido), como por ejemplo: ciencia ficción (science fiction), balompié (football), fin de semana (weekend), jardín infantil (kindergarten), ordenador (ordinateur), entre otros; o por *extranjerismo neutralizado* (término extraído y fonéticamente adaptado) de otras lenguas al idioma objetivo, tales como *pizza* (en italiano), *spinning* y *mouse* (en inglés), *derrière* y *cliché* (en francés), entre muchos otros ejemplos. Esta adopción es la conocida como *neologismo* y corresponde a la creación de nuevas palabras cuando en una lengua faltan designaciones propias, especialmente a nivel tecnológico y cultural.

Para Czochralski (1971), existe una diferencia entre préstamo e interferencia, pues, mientras el préstamo es consciente, diacrónico, aceptado por la comunidad lingüística porque hace parte de la *lengua*, la interferencia es inconsciente, sincrónica, dinámica, se presenta por falta de conocimiento de la lengua y hace parte de la *palabra*. Tanto el préstamo como el calco son fenómenos que podrían tener un status lingüístico propio.

Según Weinreich (1968), fenómenos como el bilingüismo y el cambio de código de hablantes bilingües, se asocian a la interferencia lingüística causada por una desviación producida por las normas de las lenguas, como resultado de su similitud con más de una de ellas. El autor asegura que la interferencia se debe a la incapacidad del hablante bilingüe para distinguir las lenguas. Tal incapacidad, asumida como una *propiedad negativa* de la interferencia, se reconoce por la multiplicidad de eventos comunicativos en los que se mezclan las lenguas extranjeras. Por otro lado, la interferencia podría tener la *propiedad positiva*, puesto que le permite a todo hablante bilingüe adaptar capacidades y competencias lingüísticas en su propósito comunicativo.

Para Flor (1995, p.76), la mezcla del código que realiza el verdadero hablante bilingüe, cuando se comunica con otro bilingüe, es un fenómeno creativo que no implica necesariamente limitación en el uso de cada lengua, sino la posibilidad de mezclarlas por razones afectivas, expresivas o, incluso, críticas, distinto a recurrir a préstamos por

falta de conocimiento de la palabra en el idioma que se habla. La autora asume que la interferencia es igual a la mezcla de códigos, los préstamos y el cambio de código, en donde lo primero (mezcla de códigos) es algo notoriamente positivo, y lo segundo (préstamos) es algo negativo. Clyne (1980) se vale de estos argumentos para distinguir los fenómenos de *interferencia* y *transferencia lingüística*, en donde la primera se relaciona con el carácter negativo y la segunda con el positivo.

Dado que la lengua tiene una función comunicativa que va más allá de las estructuras lingüísticas, no se puede restringir el tratamiento de la interferencia al análisis del préstamo lingüístico; se deben considerar varios factores tales como aspectos sociolingüísticos, comunidad de habla y aspectos pragmáticos, entre los más importantes, fenómenos lingüísticos que explicados a partir de las diferencias culturales de los sujetos hablantes.

2.4 La Interferencia Lingüística en el Proceso de Aprendizaje Simultáneo de las Lenguas Extranjeras

Métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, tales como el Directo y el Audio-oral, surgidos de los modelos estructuralista y empirista como oposición al Tradicional, asumen que la adquisición de las lenguas es un proceso mecánico por el cual se forman hábitos, de acuerdo con los principios de la teoría conductista de Skinner (1968). Cuando los empiristas y estructuralistas argumentan que la lengua, más que un sistema de reglas, es un conjunto de hábitos, sostienen que el uso comunicativo de la lengua es espontáneo y que no obedece a un proceso intelectual consciente. En contraposición, los racionalistas exponen que la lengua es básicamente un conjunto de reglas que dan como resultado un proceso creativo de uso del idioma, y que a fuerza de práctica, el uso comunicativo de la lengua se convierte en un proceso automático y que, por lo tanto, los sujetos hablantes ignoran la regla, siempre y cuando no la transgredan. Para los racionalistas, la adquisición del lenguaje debe entenderse como la capacidad de producir y no de reproducir oraciones (Gadre, 2006).

De acuerdo con los estudios contrastivos, los métodos Directo, Audio-oral y sus diversificaciones (Audio-visual y Comunicativo) para el aprendizaje

de las lenguas extranjeras, han insistido en el papel negativo de la lengua materna (L1), dado que interfiere en el proceso de aprendizaje/adquisición de la extranjera. La aparición aquí de la interferencia (transferencia según Chandrasekhar, 1982), se extiende además a la situación multilingüe, en donde es posible encontrar hablantes de varias lenguas extranjeras (L2, L3) que continúan con el aprendizaje de otras (L4). Chandrasekhar (1982, p. 95) ilustra este hecho con el siguiente ejemplo:

“Supongamos que el aprendiz tiene cierto dominio de las lenguas A, B, C, D y E y que, en la actualidad, se halla aprendiendo la lengua F, siendo la A su lengua materna...la lengua del aprendiz percibe enseguida la lengua F—según los principios gestálticos— y organiza lo que está aprendiendo de acuerdo con un patrón definido. Si la nueva lengua tiene mayor semejanza con una de las lenguas que no sea su lengua materna...digamos con la lengua C., entonces el proceso de la transferencia se da de la lengua C...”

Lo anterior significa que la similitud de estructuras lingüísticas (no necesariamente con la lengua materna), favorecen la aparición de la interferencia, la que, según Gadre (2006), es generada más por la lengua vehicular que por la lengua materna en contextos multilingües, entendiendo por lengua vehicular aquella cuyo uso comunicativo es más permanente.

El hecho de que dos lenguas (L1 y L2 ó L2 y L3) tengan estructuras similares, explica la presencia de la interferencia lingüística. Ahora bien, sus efectos en el aprendizaje pueden tener una connotación positiva, tal como lo había dicho Lado (1973, p.67): *“aquellas estructuras que sean parecidas serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera”*. De esta forma, los factores estructurales internos (es decir, de la parte formal de la lengua), indican los aspectos que contienen un nivel de complejidad en el aprendizaje debido a vacíos fonéticos, cambios en las funciones morfélicas, densidad sintáctica e insuficiencia léxica de la lengua objetivo.

Por otro lado, no se puede relegar exclusivamente el tratamiento de la interferencia - dentro de la asimilación de L2 cuando se aprende - al préstamo estructural. También existen factores sociolingüísticos que propician la aparición de la interferencia: actitudes de la comunidad de habla, prestigio de la lengua vehicular, diferencias

culturales, características individuales (psicológicas y físicas) de cada estudiante y el contexto de la comunicación.

En términos pedagógicos, cuando la interferencia es vista como un error, la experiencia ha mostrado que el análisis contrastivo puede ser útil para explicar ciertos errores de los estudiantes y de las estudiantes *a posteriori*, no *a prior*, en el caso de grupos lingüísticamente heterogéneos (nativos de diferentes nacionalidades). En cambio, en el caso de grupos homogéneos, generalmente en situación exolingüe (factores externos a L2), los profesores y profesoras saben bien por experiencia qué tipos de problemas presentan los estudiantes y las estudiantes.

3. Metodología

Para la recolección de la información entrevistamos a 13 profesores y profesoras de diferentes Lenguas Extranjeras (inglés, francés, italiano y alemán) de la Universidad de Caldas de Manizales, Colombia, con el propósito de indagar sobre las posibilidades de interferencia lingüística presentes en sus clases a nivel escritural. Se trató de una entrevista semiestructurada con un interrogante guía: *¿Durante el desarrollo de su clase ha observado que los estudiantes mezclan las lenguas extranjeras en la producción escrita?* En caso afirmativo, los profesores y profesoras debían concretar información referente a la frecuencia, al idioma o idiomas de interferencia y al tipo de unidades lingüísticas.

También aplicamos una encuesta a 50 estudiantes del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas entre 17 y 24 años de edad quienes cursaban entre primero y octavo semestres. El criterio de selección de la muestra fue que el grupo estudiara simultáneamente tres o cuatro lenguas extranjeras. El objetivo de la encuesta era determinar si los estudiantes y las estudiantes encuestados consideraban que el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras producía interferencia lingüística a nivel escritural. La encuesta consistió en cuatro preguntas esenciales:

- Cuando está haciendo uso de una lengua extranjera, ¿repentinamente escribe en un idioma diferente al que está estudiando? Si___ ¿cuál?___ No___.

- Este fenómeno le sucede: Con frecuencia ___ Ocasionalmente___
- ¿Con qué palabras o expresiones comúnmente le sucede este fenómeno?
- ¿Por qué razón cree que este fenómeno sucede?

Finalmente, elaboramos y analizamos una serie de escritos auténticos (composiciones en su mayoría), a los que hemos llamado *discursos*, porque tienen unidad textual discursiva. Para efectos del tratamiento y estudio de la interferencia, extrajimos las oraciones y frases afectadas por este fenómeno, las que hemos llamado secuencias (S).

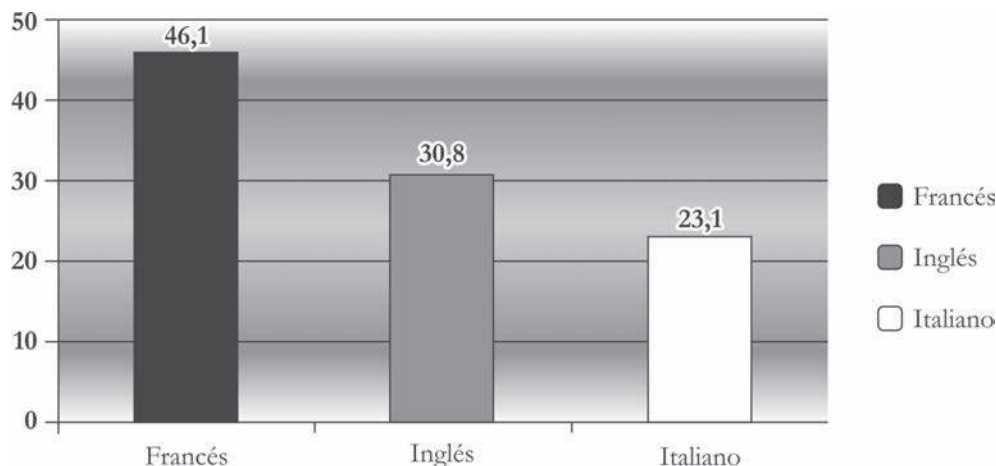
4. Resultados y hallazgos

4.1 Resultados de la entrevista a profesores y profesoras

El 100% de los entrevistados y entrevistadas afirma que durante el desarrollo de sus clases, los sujetos estudiantes mezclan el uso de dos o más lenguas extranjeras. El 30,7% dice que es un fenómeno *frecuente*, el 69,3% que sucede *ocasionalmente*.

El 46,1% ha observado que el idioma que más se cruza en el aprendizaje de otros es el *francés*, el 30,8% piensa que es el *italiano* y el 23,1% que es el *inglés*. El *alemán* no fue mencionado. Estos resultados indican que el fenómeno de la interferencia lingüística efectivamente se presenta en el aula de clase de lengua extranjera de manera significativa, y que el idioma que más interfiere es el *francés*. Las proporciones de esta interferencia, según los sujetos docentes entrevistados, son ilustradas en la siguiente gráfica:

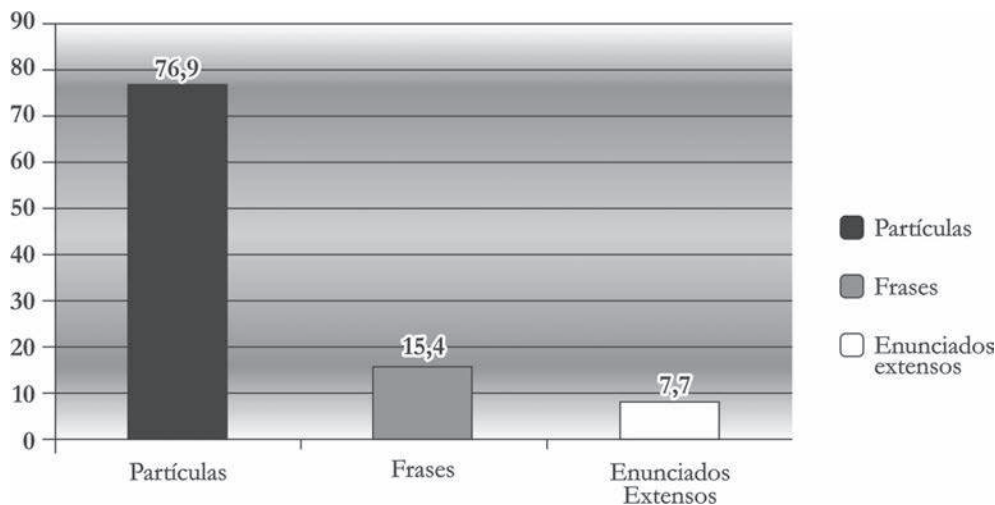
Gráfica 1
Idioma de interferencia



El 76,9% de los sujetos entrevistados ha observado que la interferencia de lenguas extranjeras se da principalmente en *partículas*, el 15,4% en *frases* y

el 7,7% en *enunciados extensos*. Esta información es ilustrada en la siguiente gráfica:

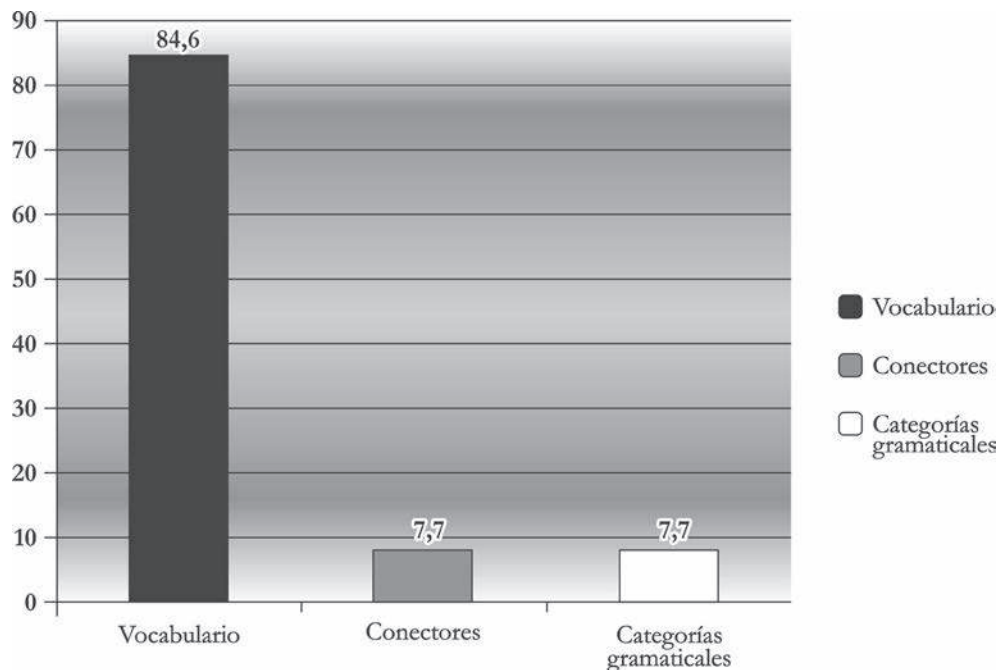
Gráfica 2
Tipo de interferencia lingüística



Según los docentes y las docentes informantes, las partículas que se presentan al mezclar las lenguas extranjeras corresponden en un alto porcentaje a

vocabulario (84,6%), seguido de *conectores* (7,7%), y *categorías gramaticales* (7,7%), como se ilustra en la siguiente gráfica:

Gráfica 3
Tipos de partícula en la interferencia lingüística

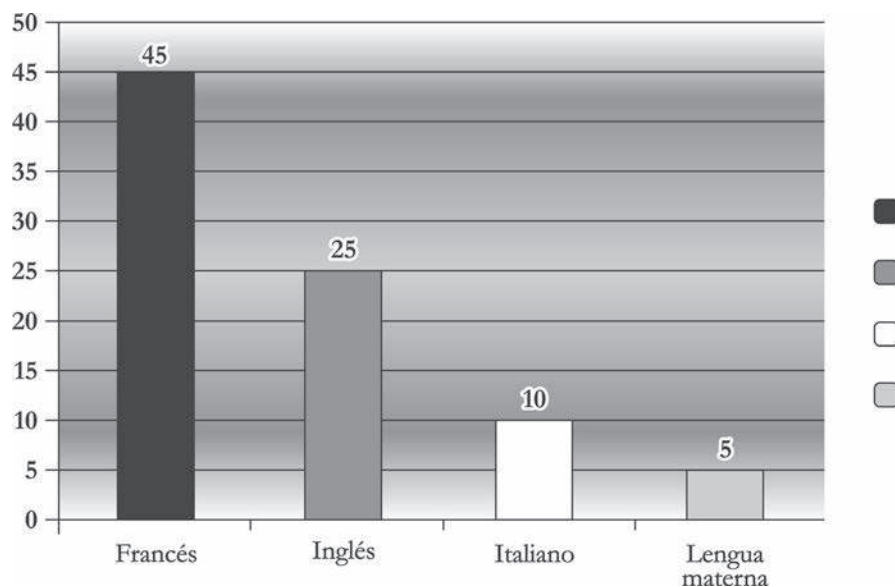


4.2 Resultados de la encuesta a estudiantes

El 85% de la población encuestada manifiesta la presencia de interferencia al usar una lengua extranjera. De esta población, el 70% afirma que el fenómeno se presenta *ocasionalmente*, mientras

el 15% expresa que sucede *frecuentemente*. Para el 45% sucede con el *francés*, para el 25% con el *inglés*, para el 10% con el *italiano* y un 5% recurre a la lengua materna; el *alemán* no fue mencionado. Esta información es ilustrada en el siguiente gráfico:

Gráfica 4
Idioma de interferencia

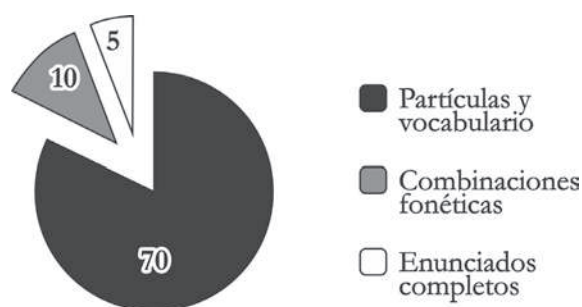


Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras

La interferencia más común se presenta en *partículas y vocabulario* con un 70%, seguido de *combinaciones fonéticas* con un 10% y *enunciados*

completos con un 5%. La siguiente gráfica representa visualmente estos datos:

Gráfica 5
Tipo de interferencia lingüística



Los estudiantes y las estudiantes atribuyen el fenómeno en un 40% a la *simultaneidad* en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y en un 25% a razones como *confusión y conocimiento previo* de una de ellas; para el 20% se debe a *similitud* entre las lenguas.

4.3 Resultados de los análisis de los textos escritos

La muestra global comprendió 20 textos escritos por jóvenes de ambos géneros entre 17 y 24 años de edad, estudiantes de inglés, francés, italiano y alemán como lenguas extranjeras, clasificados en tres niveles de aprendizaje: *básico* (1º y 2º semestres), *intermedio* (3º y 4º semestres), *avanzado* (de 5º a 8º semestres). Los textos del nivel avanzado fueron descartados por cuanto no presentaron interferencia alguna, de tal forma que la muestra final quedó conformada por 13 textos escritos por estudiantes de los niveles principiante e intermedio. El corpus quedó, entonces, constituido por 28 secuencias distribuidas en 13 *discursos*.

El estudio sistemático incluyó cinco elementos centrales: una *descripción* que explica la naturaleza del texto; *eventos de interferencia* que presentan los extractos donde ocurre el fenómeno; *análisis funcional de constituyentes inmediatos* que corresponden a las características morfosintácticas de los segmentos recolectados, con el fin de tipificar las unidades que pueden identificarse por categorías gramaticales afectadas por la interferencia, así como las variaciones formales de las palabras

interferidas; *análisis de unidades semánticas y lexémicas* que muestra las características semánticas de las unidades afectadas por la interferencia, con el fin de establecer correspondencias de los campos de significación en las lenguas involucradas; y *análisis pragmático de la acción discursiva* que interpreta las pretensiones comunicativas en las secuencias oracionales analizadas, según el uso de la lengua.

A continuación presentamos el análisis de tres de las muestras con el fin de ilustrar la forma como llegamos a los hallazgos. Para tal efecto, el texto resaltado en negrilla indica la interferencia específica:

Muestra 1

Discurso 1

A. Descripción:

Examen de italiano de nivel intermedio en el cual se formulan unas preguntas que implican la lectura previa de una fábula.

B. Eventos de interferencia:

S₁: L'ucello e **le** pesce

S₂: L'ucello criticava tutto il tempo **le** pesce per non uscire dell'acqua...

S₃: e **le** pesce l'ucello perchè sempre era...

S₄: L'ucello ha deciso che se **le** pesce era nell' acqua era perchè **le** piaceva...

S₃: *Arturo ha fatto riflessione agli **animals** dell' arca per finire con la guerra.*

C. Análisis funcional de constituyentes inmediatos:

S₁: Enunciación compuesta de determinante, nombre, conjunción, **interferencia** y nombre. Desde el punto de vista de la estructura sintáctica, la enunciación está bien construida, presenta como interferencia el uso de código lingüístico diferente: mientras que el discurso está en italiano, el sujeto estudiante de esta lengua utiliza una partícula en francés de categoría determinante —artículo—. Para que S₁ sea adecuada y comparta el mismo código, el aparte “le pesce” debe corregirse por “il pesce”.

- Diagnóstico: Interferencia en el artículo definido masculino francés (le) en lugar de italiano (il).

- Función Sintáctica: Adecuada.

S₂, S₃ y S₄: presentan la misma situación de S₁ y en las mismas circunstancias.

- Diagnóstico: Frecuencia marcada del uso equivocado de artículos. Es importante aclarar que este estudiante de la lengua italiana, en otras ocasiones como S₂ “il tempo” y en otros apartes del examen (il ragno, il lavoro), demuestra hacer uso adecuado de los artículos definidos masculinos en italiano. Este hecho puede explicarse de la siguiente manera: el sujeto estudiante conoce el uso adecuado de la regla gramatical para el determinante. Sin embargo, puede tener confusión en los casos en los que el sustantivo, al pluralizarse, exija una variación de artículos.

- Función sintáctica: Adecuada.

S₅: Enunciación construida por nombre, verbo, verboide, artículo, **interferencia**, artículo contraído, nombre, preposición, verboide, preposición, artículo y nombre. La constitución de elementos estructurales es adecuada. La interferencia “*animals*” está representada por un nombre en inglés. Para que S₅ sea adecuada y corresponda al código, el sujeto estudiante debió emplear el término “animal”.

- Diagnóstico: Interferencia en el nombre plural en inglés en lugar de italiano.

- Función sintáctica: adecuada.

D. Análisis de unidades sémicas y lexémicas:

S₁, S₂, S₃ y S₄: Los rasgos distintivos utilizados en la recurrencia (cuatro ocasiones) indican que el sujeto estudiante de la lengua, en su sistema conceptual, asume el uso adecuado funcionalmente pero en código inadecuado, como rasgos definidos a nivel estructural y de contenido léxico pertinente. Esto es, sabe qué es un determinante y sabe que éste permite indicar el género y número del sustantivo “pez” (pesce) y que adicionalmente se trata de un pez en particular.

S₅: La interferencia, funcionalmente bien empleada pero con código inadecuado, demuestra que el sujeto estudiante de la lengua, en su sistema conceptual reconoce adecuadamente el distintivo semántico mínimo: ser viviente que se mueve voluntariamente o por instinto y que siente (según acepción de la Real Academia de la Lengua Española -RAE-, 2001) y que para efectos del uso semántico corresponde al contenido del control de lectura en Italiano. Estas unidades sémicas son compartidas en ambos códigos (italiano e inglés).

E. Análisis pragmático de la acción discursiva:

S₁, S₂, S₃ y S₄: La interferencia determinada por el artículo definido en código inadecuado y que acompaña al sustantivo, implica que el nombre “pez” corresponde a un personaje de fábula que además es un actante o juega un rol principal en la historia y, en estas condiciones, es utilizado por el sujeto estudiante de la lengua. Es decir, hace referencia al pez, dándole un lugar importante dentro del discurso. En estas cuatro secuencias, el determinante “il” (en italiano) remplazado incorrectamente por “le” (en Francés), asigna el nombre de manera particular o concreta a un personaje con funciones específicas dentro del texto y por lo tanto dentro del discurso.

En el caso de S₅, la interferencia “*animals*” del inglés, que en el código adecuado debió ser “*animal*” en italiano, asume más características animadas, puesto que el contexto del discurso nos dice que esos animales tienen la capacidad de reflexionar, que participan de una guerra y que tienen la capacidad de terminarla. Adicionalmente, interactúan comunicativamente con seres humanos,

como es el caso de Arturo cuando hace reflexionar a los animales del arca con una intención determinada, que es la de lograr que los animales acaben con la guerra.

Muestra 2

Discurso 4

A. Descripción:

Evaluación de Inglés de nivel intermedio consistente en completar enunciados y contestar algunas preguntas acerca de las vacaciones ideales para cada uno de los sujetos estudiantes.

B. Eventos de interferencia:

S₁₀: *My ideal vacation is in Cartagena in the **plage**, take a sun, swimming.*

C. Análisis funcional de constituyentes inmediatos:

La enunciación está compuesta por: adjetivo posesivo, adjetivo calificativo, sustantivo, verbo, preposición, sustantivo, preposición, artículo definido, **interferencia**, verbo, artículo indefinido, sustantivo y verbo. Estructuralmente presente dos inconsistencias al finalizar la oración: un imperativo en lugar de un verboide del tipo gerundio, situación que la sintaxis inglesa no permite; y una falta ortográfica en el último término de la enunciación. La interferencia está representada por el término “*plage*” en francés, en lugar de “*beach*” en inglés.

- Diagnóstico: Interferencia en el nombre playa que en francés es “*plage*”, en lugar del inglés “*beach*”.
- Función sintáctica: Adecuada por la función sustantiva, pero inadecuada por la pérdida de coherencia en la estructura completa.

D. Análisis de unidades sémicas y lexémicas:

S₁₀, vista particularmente desde el elemento interferido, muestra que el sujeto estudiante de la lengua inglesa, relaciona significativamente de forma adecuada el nombre de “*playa*”, identificando como semas: extensión llana cubierta de arena a orillas del mar o río; término que comparte las mismas distinciones conceptuales en inglés y en francés.

E. Análisis pragmático de la acción discursiva:

La enunciación obedece a la pregunta en inglés “*what is your ideal vacation like?*”, en español “*¿cómo son sus vacaciones ideales?*”. El par adyacente es completado de acuerdo con la intención comunicativa del evento discursivo, según el contexto. La actividad evaluativa permite establecer que el sujeto estudiante comprende la interrogación y da la respuesta esperada por el sujeto evaluador. S₁₀ estaría completamente adecuada si el sujeto estudiante de la lengua inglesa hubiera utilizado el mismo código de enunciación; el hecho de utilizar la palabra clave del discurso en idioma diferente al inglés, hace que su respuesta sea un acto de escritura infortunado, por no compartir las condiciones esperadas de su elaboración y así dar propuesta al ejercicio evaluativo. La respuesta: “*my ideal vacation is in Cartagena in the plage, take a sun*”, que equivale a: “*en Cartagena en la playa, tome un sol*”, no obedece cohesivamente a las reglas estructurales que permitan de manera coherente asumir el discurso como: “*en Cartagena, en la playa, tomando el sol*”.

Muestra 3

Discurso 5

A. Descripción:

Evaluación de inglés de nivel básico consistente en completar enunciados y contestar preguntas relacionadas con la descripción de personas, lugares y el clima.

B. Eventos de interferencia:

S₁₁: *The weather in Manizales is cold, rain all the time **et** rarely there are a hot days.*

C. Análisis funcional de constituyentes inmediatos:

La enunciación está compuesta por: artículo definido, nombre, preposición, nombre verbo, adjetivo, sustantivo (incorrecto), adjetivo, artículo, nombre, **interferencia**, adverbio, verbo, artículo indefinido (incorrecto), adjetivo, nombre.

Esta estructura presenta varios errores: el uso de un nombre “*rain*”, en lugar del adjetivo “*rainy*”. Posteriormente, la enunciación presenta

un elemento de interferencia con función de conjunción en código diferente: en lugar de “and” en inglés, el sujeto estudiante utilizó “et” en francés. Aunque en código diferente, la partícula conjuntiva cumple un propósito ilativo. Para finalizar, el sujeto estudiante utiliza en su enunciación el artículo indefinido “a” en una estructura que no lo requiere: él expresa: “a hot days” en lugar de “hot days”, lo que es inconsistente en la sintaxis inglesa.

- Diagnóstico: Interferencia en la conjunción en francés “et” en lugar de “and” en inglés.
- Función sintáctica: Adecuada por la función que cumple la conjunción ilativa. Inadecuada por impropiedad morfológica que da lugar a la categoría gramatical correspondiente y también por el uso innecesario del artículo indefinido.

D. Análisis de unidades sémicas y lexémicas:

El rasgo distintivo que le da la función conectora a la partícula “et”, indica que el sujeto estudiante tiene claro, desde el punto de vista funcional, el propósito de la partícula que debe emplear. La pérdida de coherencia que allí se presenta se debe al cambio de código que el sujeto estudiante utilizó en la enunciación.

E. Análisis pragmático de la acción discursiva:

S₁₁ es el par adyacente de la pregunta “what is the weather in Manizales like?”, equivalente a: “¿cómo es el clima de Manizales?”, a lo que el sujeto estudiante responde que “Manizales es frío, lluvia todo el tiempo y raramente hay un días calurosos”. Como puede observarse en la respuesta, la intención del sujeto estudiante de la lengua inglesa va en torno a contestar que la ciudad de Manizales es fría, lluviosa todo el tiempo y que rara vez hay días calurosos. La inconsistencia en el acto de escritura se debe a la falta de cohesión de la enunciación, lo que hace que pierda coherencia. De esta manera el deseo de comunicar es fallido, aunque su respuesta permita deducir el significado del par adyacente. La partícula interferida “et” es el mayor impedimento para que la enunciación sea transparente y tenga significado.

Discurso 7

A. Descripción:

Actividad de escritura en francés, nivel principiante. Ejercicio en el cual se proponen cinco personajes para escoger dos y describirlos físicamente y según sus rasgos de personalidad.

B. Eventos de interferencia:

S₁₄: *Roméo is Belle et haut.*

S₁₅: *Il adore il chocolat et café.*

S₁₆: *Juliette is une joli femme.*

C. Análisis funcional de constituyentes inmediatos:

S₁₄ se compone de nombre, *Interferencia*, adjetivo, conjunción y adjetivo. Estructuralmente presenta las siguientes inconsistencias esta secuencia: El primer fallo corresponde al verbo en inglés “is” en lugar de “est” en francés. Aunque desde el punto de vista de la función gramatical, el sujeto estudiante de la lengua francesa demuestra tener claridad sobre la cúpula que utiliza, el hecho de cambiar de código hace de S₁₄ un evento incoherente. Luego, encontramos otra inconsistencia en el empleo del adjetivo por carencia de concordancia, puesto que siendo Romeo un nombre masculino, la característica que se le atribuye debe igualmente ser masculina “bello”, en francés “beau”. S₁₄ finaliza con un agregado calificativo que la lengua francesa no admite en la forma en que el sujeto estudiante lo expresa: “haut”; para indicar como adjetivo que Romeo es alto, el término adecuado debe ser “grand” (atributo para seres humanos o animados) y no “haut” (empleado para seres inanimados como edificios, casas, montañas, etc.).

- Diagnóstico: Interferencia en el verbo copulativo flexionado en la tercera persona del singular en inglés “is”, en lugar de “est” en francés.

- Función sintáctica: Inadecuada. Aplicación incorrecta de género en adjetivo y del término atributivo. Para que S₁₄ sea adecuada debe ir: “Roméo est beau et grand”.

S₁₅ está compuesta por pronombre, sujeto, verbo, *interferencia*, nombre, conjunción y nombre. Esta secuencia indica que el sujeto

estudiante de la lengua recurre al italiano para dar función determinante a un artículo definido que debe ir en francés. Funcionalmente reconoce el papel de la partícula en la secuencia, pero con código equivocado. Adicionalmente S₁₅ contiene una inconsistencia estructural porque el francés exige la designación de un terminante para el nombre en este tipo de enunciaciones; es decir, indicar que a él le gusta el chocolate y el café, requiere agregar y *el café* para que S₁₅ sea adecuada. La omisión del artículo que debe acompañar al café, hace que S₁₅ esté incompleta e impropia, aunque no necesariamente incoherente.

- Diagnóstico: Interferencia en el artículo definido masculino en italiano “*il*”, en lugar de “*le*” en francés.

- Función sintáctica: Adecuada por la categoría de la interferencia. Inadecuada al finalizar la secuencia por omisión del determinante.

S₃ se compone de: nombre, **interferencia**, artículo indefinido, adjetivo y nombre. Al igual que S₁₅, la estructura es inadecuada básicamente por dos fallos: el primero, uso de un verbo copulativo en código diferente “*is*” en inglés por “*est*” en francés. El segundo, error morfológico que da lugar a inconcordancia en el adjetivo atributivo para mujer. El sujeto estudiante indica que *elle est beau*, equivalente a *ella es bonito*, lo que conlleva a una cohesión irregular con repercusiones en la coherencia. Para que S₁₆ sea adecuada estructuralmente, debió expresarse: “*Juliette est une jolie femme*”.

- Diagnóstico: Interferencia en el verbo flexionado en la tercera persona del singular con función copulativa expresado en inglés “*is*”, en lugar del francés “*est*”.

- Función sintáctica: adecuada para el verbo interferido por su función conectora. Inadecuada en la estructura por aplicación morfológica incorrecta del adjetivo calificativo “*bonito*” por “*bonita*”.

D. Análisis de unidades sémicas y lexémicas:

S₁₄ y S₁₆ comparten las mismas características. En el caso de la interferencia en la función del verbo copulativo que indica un atributo, el sujeto estudiante demuestra que dentro del sistema conceptual de relaciones lógicas, la conexión que

debe haber entre los nombres Romeo y Julieta y sus atributos *bello y bonita*, requieren una unión que no propiamente tenga un contenido significativo, sino que indique el atributo del sujeto. En este caso el verbo “*is*” del inglés, y “*est*” del francés, aunque en código equivocado, cumple los requisitos que permiten estructurar S₁₄ y S₁₅. De esta forma la flexión del “*ser*” cumple con los rasgos distintivos del sema: estado de calidad, la condición actual de Romeo y de Julieta; y de cualidad, *bello* para Romeo y *bonita* para Julieta.

En el caso de S₁₅, el sujeto estudiante emplea una categoría gramatical que en francés y en italiano permiten determinar el nombre ubicado en el rema de la secuencia expresada por el sujeto estudiante de la lengua francesa.

E. Análisis pragmático de la acción discursiva:

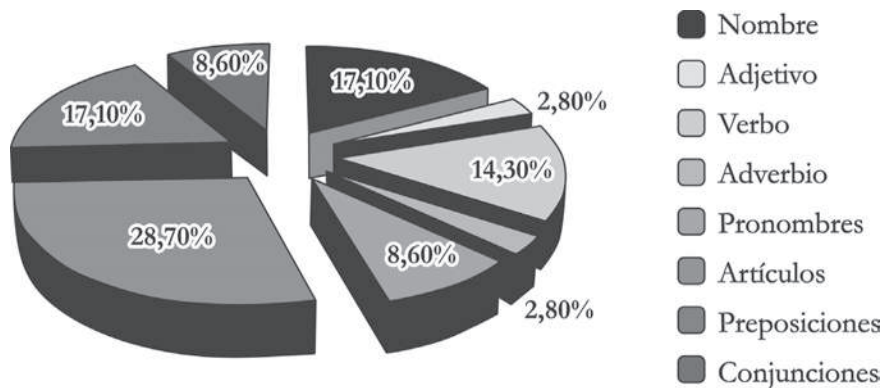
S₁₄, aunque estructuralmente presenta inconsistencias, permite sospechar la intención comunicativa del sujeto estudiante del francés. A pesar de que la interferencia de códigos inhabilita la adecuación de la secuencia, podemos notar que el acto de escritura quiere expresar: “Romeo es bello y alto”, esto desde el punto de vista del propósito de la comunicación escrita; caso complejo si se intenta buscar este sentido partiendo de la lengua de origen. Obviamente, este tipo de apreciaciones podrían clara y ampliamente categorizarse si el sujeto escribiente de la enunciación hubiera empleado el código adecuado. Situación similar se observa en S₁₆ puesto que comparte las mismas características y el mismo propósito comunicativo.

Para el caso de S₁₅, lo que el sujeto escribiente quiere comunicar, es que a Romeo *le gusta el chocolate* y también *el café*. A pesar de que estructuralmente la interferencia (bajo la forma de artículo definido masculino, en italiano “*il*”, o en francés “*le*”) cumple una función sintáctica determinante, en realidad la acción discursiva indica que esta partícula cumple un papel indeterminante: cuando el sujeto estudiante dice que a Romeo le gusta el chocolate y el café, no está precisando un tipo específico de chocolate o de café; lo que está haciendo en realidad, es informando que a él le gusta en general el chocolate y en general el café, o su aserción simplemente es que entre las bebidas que le gustan está el chocolate y el café. De cualquier forma, francés o italiano, la intención comunicativa es clara. No por ello, el acto de escritura está correcto.

De acuerdo con los análisis realizados a los 13 discursos de la muestra, presentamos a continuación los hallazgos más relevantes, teniendo en cuenta que los porcentajes se calcularon sobre el número total de interferencias (35) manifestadas en las 28 secuencias analizadas.

En primer lugar, el 28,7% de interferencias se encontraron en la categoría de *artículo*, seguido del *nombre* con un 17,1%, *verbo* con un 14,3%, *preposición* con un 17,1%, *conjunción* con un 8,6%, *pronombre* con un 8,6%, cada una, y finalmente adjetivos y adverbios con un 2,9% de frecuencia cada uno. Ilustramos esta información en la siguiente gráfica:

Gráfica 9
Tipos de interferencia

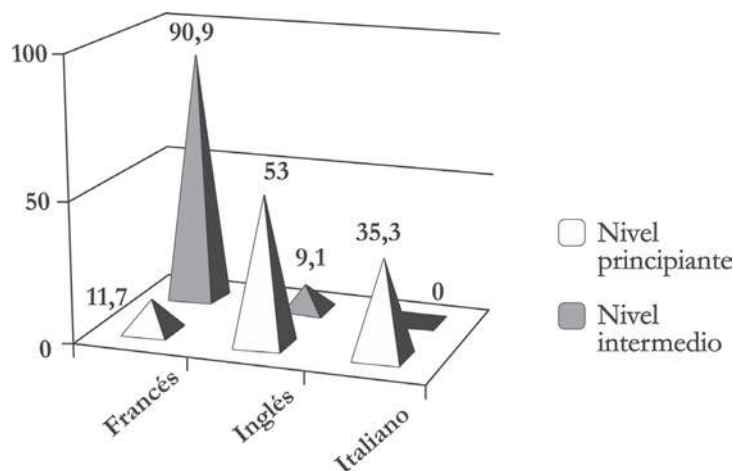


El 71,4% de la interferencia presentada, cumple una función sintáctica adecuada, puesto que, sin importar las lenguas usadas, los estudiantes y las estudiantes le asignan la función correspondiente según las estructuras.

La interferencia se manifiesta según el nivel de formación de los sujetos estudiantes: para los *principiantes*, la lengua que más interfiere en el

aprendizaje de otras lenguas extranjeras es el *inglés* con el 53%, seguido del italiano con un 35,3% y luego el *francés* con un 11,7%. Para los estudiantes y las estudiantes de nivel *intermedio*, el idioma que más interfiere en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras es el *francés* con un 90,9%, seguido del *inglés* con un 9,1%. La siguiente gráfica ilustra claramente estas proporciones:

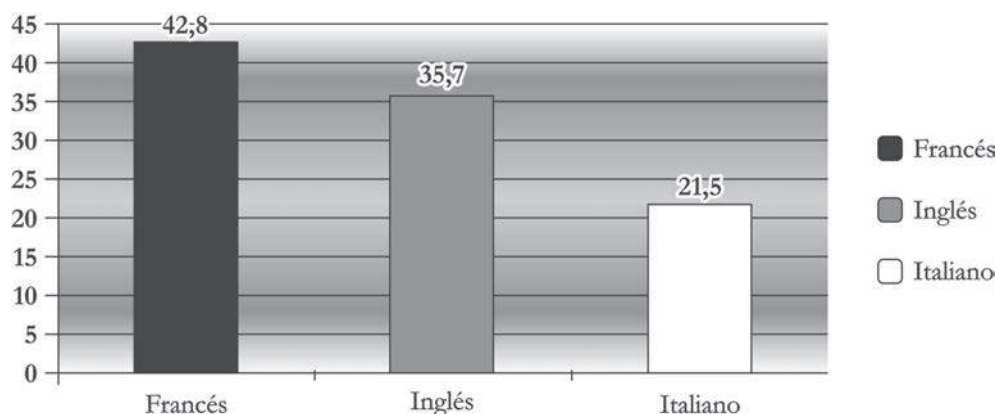
Gráfica 10



En general, el idioma que más interfiere en el uso de otras lenguas extranjeras es el *francés* con un 42,8%, seguido del *inglés* con un 35,7%, luego el *italiano* con el 21,5%. No hay registros

de interferencia en alemán. Estos porcentajes corresponden a las proporciones del total de secuencias, como muestra el siguiente gráfico:

Gráfica 11



5. Conclusiones

En primera instancia, este estudio evidencia que las similitudes fonéticas, morfológicas y semánticas entre varios idiomas provocan interferencia lingüística durante su aprendizaje simultáneo. Este hecho puede ocurrir porque quienes los aprenden, estratégicamente hacen analogías y asociaciones entre L1 y L2, como lo expresan los mismos sujetos estudiantes participantes en el estudio.

Esta interferencia se presenta a un nivel más complejo entre L2, L3, e incluso L4, dado que tienen equivalencias estructurales y que cumplen con las reglas de las lenguas, como se aprecia en los *Discursos* 1, 2 y 6. Por consiguiente, no se puede considerar la interferencia como un error porque los términos interfirientes cumplen morfológica, semántica y pragmáticamente una función adecuada, a pesar de usar códigos distintos. Aquí valdría la pena revisar los conceptos de *transferencia* e *interferencia*, puesto que en este estudio cuestionamos el supuesto carácter negativo de la interferencia.

En segundo lugar, *el método* juega un papel preponderante en la aparición de la interferencia. En nuestro caso particular, las lenguas que interfieren son el inglés, el francés y el italiano, cuyo método de enseñanza es de *enfoque comunicativo*, mientras que la clase de alemán ha sido tradicionalmente

enseñada con el método gramatical, razón por la cual, concluimos, no interfiere en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Este hecho nuevamente nos lleva a reflexionar sobre las propiedades positiva y negativa de la interferencia lingüística, pues mientras en las tres primeras lenguas los estudiantes y las estudiantes desarrollan las dos competencias —comunicativa y lingüística—, en alemán se enfocan especialmente en la segunda.

Así mismo, el estudio comprueba la teoría de que la interferencia se presenta por la *influencia de una lengua vehicular* y no por el conocimiento más profundo de alguna de ellas. En el caso que nos convoca, los sujetos estudiantes del Programa de Lenguas Modernas estudiaban hasta cuarto semestre los cuatro idiomas citados, y a partir del quinto optaban por una de ellas. En este estudio observamos que quizás esta es la razón por la cual los estudiantes y las estudiantes del nivel avanzado no presentaron registros de interferencia; es decir, que el carácter vehicular es eliminado en virtud del uso exclusivo de una lengua extranjera.

Los procesos escriturales obedecen netamente al aprendizaje y no a la adquisición. Estos varían de acuerdo con las condiciones de formación tanto en la lengua materna como en las lenguas extranjeras. Así, en L1 el aprendizaje de la escritura y la lectura se da posterior a la adquisición del lenguaje, mientras que en lenguas extranjeras que se aprenden simultáneamente, el aprendizaje de

todas las habilidades del lenguaje es simultáneo, lo que propicia un ambiente favorable para la interferencia.

Queda abierta la sospecha de la influencia de la intensidad horaria para el estudio simultáneo de L2, L3, L4, dado que en el caso analizado parece no tener relación con la interferencia: italiano y alemán tenían una intensidad horaria semanal de 4 horas, contra 8 horas de inglés y francés; no obstante, el alemán no presenta interferencia mientras el italiano sí, aunque aquí también puede volver a jugar el método de enseñanza.

De acuerdo con la teoría chomskiana, en lo relativo a la adquisición de la lengua debemos aceptar que el proceso de adquisición requiere de un contacto permanente con el idioma objetivo, en circunstancias de permanencia como comunidad de habla. Para el caso de los procesos desarrollados en comunidades como la nuestra, en la que se aprenden otros idiomas en un contexto extranjero, la adquisición de las lenguas extranjeras no puede asumirse como proceso propio y exclusivo en el aula de clase. La exposición a un idioma exige la interacción comunicativa constante, es decir, inmersión en el idioma; condiciones difíciles de propiciar porque el contacto con las lenguas que se aprenden está restringido a espacios muy cerrados, como el aula de clase.

En estos términos, los procesos de aprendizaje propuestos por los diferentes métodos didácticos para la enseñanza de las lenguas, forzosamente tendrán su enfoque en la forma estructural de los idiomas que se aprenden. En este sentido, la labor docente será siempre (para nuestro caso) un proceso de enseñanza-aprendizaje, y no de adquisición. Por consiguiente, dado que el proceso de aprendizaje de L2, L3, L4, etc., se concibe en torno a la forma, las estructuras lingüísticas serán siempre comparadas, de forma consciente o inconsciente, y por lo tanto susceptibles de interferencia.

Finalmente, consideramos que el mayor aporte de esta investigación son las asunciones acerca de los efectos de la simultaneidad en el aprendizaje de varias lenguas extranjeras, puesto que surgieron propiamente de este trabajo, con alguna contribución conceptual —por cierto escasa— sobre el tema específico. La mayoría de trabajos se refieren al aprendizaje y adquisición de L2 con relación a L1, pero el estudio simultáneo

de L2, L3 y L4 es incipiente. Así que el campo permanece abierto para futuros estudios de esta naturaleza no sólo a nivel escritural sino oral.

Lista de Referencias

- Chandrasekhar, A. (1982). Base Language. En: Kelkar, A. proceedings of the fourth all India Conference of Linguistics. Agra Kendriya Hindi Sansthan, pp. 85-102.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clyne, M. (1980). Sprachkonatkt/Mehrsprachigkeit. En: H. P. Althaus, H. Henne, H. E. Wiegand (Eds.): Tubinga: Lexikon der germanistischen Linguistik, pp. 641-646.
- Czochralski, J. (1971). Zur sprachlichen interferenz. Linguistics, an international Review 67, pp. 5-25.
- Domínguez, M. (2001). Entorno al concepto de interferencia. Universidad Santiago de Compostela. Recuperado en junio 5 de 2009, de: <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>
- Flor, A. (1995). La enseñanza bilingüe a la población hispánica de los Estados Unidos. En: M. Siguán (Coord.): Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares. Barcelona: ICE.
- Gadre, V. (2006). La lingüística contrastiva y la enseñanza de un idioma extranjero. En: Actas del XXXV simposio internacional de la Sociedad Española de Lingüística. (Ed.) Milka Villayandre Ll. Universidad de León, Departamento de filología hispánica y clásica.
- Lado, R. (1973). *Lingüística contrastiva, lengua y culturas*. Madrid: Ediciones Alcal, Colección Romania.
- Maclean, P. & Guyot, R. (1990). Les trois cerveaux de l'homme. Paris: Lafont.
- Py, B. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique. En: Coste, D. Vingt ans dans évolution de la didactique des langues. Paris: Crédif-Hatier.
- Real Academia de la Lengua Española (2003). Diccionario de la Lengua Española. 22a. edición. Madrid: Real Academia de la Lengua Española.

- Santos, I. (1993). Análisis contrastivo, análisis de errores e interlingua en el marco de la lingüística contrastiva. Barcelona: Síntesis.
- Skinner, B. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sperry, R. (1982). Science and moral priority: merging mind, brain and human values. *Convergence*. New York: Columbia University Press.
- Thierner, E. (1980), La interferencia interna-fuente de error en el aprendizaje del idioma, en M. Horányi (ed.), *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Budapest: Akadémiai, pp. 299-312.
- Tibor, B. (1998). La enseñanza del español en Hungría: problemas de interferencia lingüística. En: F. Moreno, M. Gil, & K. Alonso (Eds.): *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Actas del VIII Congreso Internacional de Asele. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, pp. 159-165.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact*. Paris: La Haya.

Referencia para citar este artículo: Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 739 - 760.

La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral*

JOSEFA LORA**

Coordinadora del Programa de Licenciatura en Educación Básica (Inicial y Primaria),
Modalidad Mixta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Artículo recibido en abril 14 de 2009; artículo aceptado en septiembre 1 de 2009 (Eds.)

Resumen: El siguiente trabajo es producto de un largo proceso de experimentación con niños y niñas del nivel de Educación Inicial y Educación Primaria de todo lo largo y ancho del país. Su objetivo ha estado dirigido a plantear actividades corporales coherentes y suficientes que faciliten el desarrollo de la personalidad. Su meta, por lo tanto, es la búsqueda de una Educación Integral esto es el desarrollo de todas las capacidades del niño y la niña en forma equilibrada. Para lograrlo nos hemos basado en los más actuales conocimientos provenientes de la filosofía, de las ciencias humanas y de la pedagogía, con especial énfasis, en los avances de las ciencias del cerebro. Todo lo cual ilumina el contenido de esta propuesta.

Palabras clave: Educación corporal, educación integral, unidad indivisible, educación integrada o globalizada, metodología creativa, tarea de movimiento.

A educação corporal: o novo caminho para a educação integral

Resumo: Este trabalho é o produto de um longo processo de experimentação com meninos e meninas ao nível de Educação Inicial e Educação Primária na extensão do território do país. Seu objetivo tem sido orientado à apresentar atividades corporais coerentes e suficientes com o propósito de desenvolver a personalidade. Sua meta, portanto é a busca de uma Educação Integral, isto é, o desenvolvimento de todas as capacidades do menino e da menina de uma maneira equilibrada. Para consegui-lo temos como base os conhecimentos mais atuais provenientes da filosofia, das ciências humanas e da pedagogia, e especialmente, os avanços das ciências do cérebro. Todo isto ilumina o conteúdo desta proposta.

Palavras-chave: Educação Corporal, Educação Integral, Unidade Indivisível, Educação Integrada ou Globalizada, Metodologia Criativa, Tarefa de Movimento.

Corporal education: a new way towards integral education

Abstract: This work is the product of a long experimentation process with both boys and girls at Early and Primary Education levels all over the country. Its goal has been to present corporal coherent and sufficient activities to facilitate the development of personality. Its scope, as a matter of fact, is the search for an Integral Education; that is, the development of all boy and girl's capabilities in a sound way. To attain it, this search is based upon the most recent knowledge from philosophy, human sciences and pedagogy and, especially, from scientific advances on the brain. All of the above mentioned aspects enlighten the content of this proposal.

* Este artículo de reflexión forma parte del proyecto de investigación denominado "Nuevo sistema educativo a partir de la vivencia corporal". Aplicado y experimentado en diferentes instituciones educativas, tanto de la Capital, Lima, como en diferentes regiones de Costa, Sierra y Selva del Perú.

** Magister en docencia en Educación Superior de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ex profesora de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de la Pontificia de la Universidad Católica, Asesora de Centros Educativos de Inicial y Primaria y Especialista del Ministerio de Educación en Educación Física y Educación Psicomotriz, Directora del Centro de Educación Especializada "Arte y Movimiento", para niños con problemas psicomotores, Palma Magisteriales en los Grados de Educación y Maestro, otorgados por el Gobierno de Perú. Correo Electrónico: Josefa.lora@gmail.com

Keywords: corporal education, integral education, indivisible unit, integrated or globalized education, creative methodology, movement task.

-1. Introducción. -2. Fundamentación. -3. La tarea del movimiento. -4. Estructura y funciones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El trabajo que pongo a consideración de los maestros y lectores en general es un sueño alimentado durante largos años que rompe con los moldes tradicionales de una educación que ha venido convirtiendo a los niños en meros receptores de información, sumisos y obedientes, a las órdenes irrestrictas del maestro o maestra. Educación formal, sujeta al dualismo cartesiano, una de las principales causas de la crisis en la que hoy se desenvuelven nuestras sociedades, violentas, desintegradas y sin valores que el sistema educativo con sus erradas orientaciones materialistas y racionalistas hace que se acrecienten cada vez más.

La propuesta que planteamos resulta una verdadera revolución educativa en el auténtico sentido de la palabra. Ella intenta un cambio sustantivo, centrada en el niño mismo, en su rica y maravillosa naturaleza y en la cual el papel de la maestra-o se limita a acompañar y brindar al niño y la niña oportunidades para encontrar el qué, esto es, el contenido de los haceres, saberes y valores que provienen de sus necesidades, intereses y de su entorno. En este acompañamiento el niño y la niña aprende a tomar decisiones y a tomar conciencia del cómo lleva a cabo sus aprendizajes.

Haciendo uso de su libertad con responsabilidad, actuando con autonomía y originalidad el niño y la niña aprende a vivir su cuerpo, a respetarlo, a conocerlo y a ubicarse en la sociedad en que le ha tocado vivir.

Toda una propuesta educativa singular que centra su quehacer en el cuerpo y el movimiento. Al decir de Ajurriaguerra, en lo único que el niño es: su cuerpo. Esto es, la raíz desde donde será posible alimentar su existencia y propiciar su florecer. Respetando la naturaleza individual e integral de la niña-o y aprovechando el placer y la alegría que surge del movimiento espontáneo y vivido, cada niño estará en condiciones de ir construyendo una personalidad sana, alegre y

solidaria. Alcanzado el equilibrio tónico-afectivo y afianzando su motricidad será fácil para el niño transitar en el camino por el cual han de ascender sus experiencias al neo-córtex e integrarse a su conciencia.

Por último, la estrategia metodológica formulada por la suscrita, que denominamos Tarea de movimiento reúne la acción, el diálogo y la diagramación con el objetivo de involucrar el ser entero del niño y la niña. Mediante el actuar, el lenguaje y la representación el niño y la niña internaliza sus experiencias y está listo para convertirlas en conocimientos, sentimientos y valores.

2. Fundamentación

El tema que nos proponemos analizar está directamente relacionado con la educación integral equilibrada del niño y la niña. Como actividad eminentemente práctica la autora ha estructurado una estrategia metodológica que denomina tarea de movimiento. En ella queda explícita e implícita nuestra idea principista que ilumina esta actividad pedagógica: la unidad indivisible del hombre y como consecuencia, la implementación real y efectiva de la Educación integral.

La Tarea de Movimiento ha sido rigurosamente experimentada y perfeccionada por la suscrita durante largos años en todos los campos de la Educación Corporal, inicialmente en el campo de la Psicomotricidad, luego en la Gimnasia y aún en los deportes. Es aplicada en todas las edades, a partir de los 3 años, también en los jóvenes, adultos y con mucho éxito en el adulto mayor.

Se desprende de la propuesta de Wallon: del “acto al pensamiento”, esto es, de la práctica a la teoría, de la acción a la reflexión y a la toma de conciencia. Desde ella hacemos realidad el ejercicio del pensamiento concreto, pre y post

operatorio que señala Piaget, para incentivar el ejercicio del pensamiento formal, la simbolización y la abstracción. Integrando el lenguaje oral (el diálogo), el símbolo y la representación y la memoria (la diagramación), ayudamos a que el educando internalice sus experiencias vividas corporalmente y alcance la formulación del concepto y/o el control de sus emociones y sentimientos.

Obviamente, muchos otros estudiosos del ser del hombre; han iluminado la propuesta. Filósofos de la talla de Laín-Entralgo (1991), Damasio (1996,2007), Morin (1999, 2002), etc., psicólogos somáticos: tales como Piaget, Luria (1979^a, 1979b, 1979c, 1978, 1974), De Ajuriaguerra (1990). Igualmente Le Boulch, Da Fonseca (1998, 1996, 1989, 1987), Vayer (1982^a, 1982b, 1979, 1973^a, 1973b, 1972), Gardner (1995, 1985^a, 1985b), resultan mentores importantes de transformadora mentalidad del niño y la niña y que intenta eliminar al máximo las fronteras que vienen dividiendo el conocimiento, haciéndole perder sus nexos y relaciones al igual que entre las dimensiones emocionales, cognitivas sensibles y motoras.

Así mismo, al aceptar el concepto de Unidad indivisible del hombre como unidad cuerpo-alma, mente-cuerpo, se identifica el cuerpo desde una nueva concepción: como lo concreto de la existencia pleno de potencialidades listas a desarrollarse a partir de su propia actividad, en un proceso de autodinámica permanente. Unidad cuerpo-cerebro que por sus capacidades y organización psico-neuro-muscular se convierte en el tránsito natural y auténtico que impulsa la conceptualización, la sensibilización y el bienestar integral del ser humano. Cuerpo que a causa de su actividad homeostática crea su propia energía, necesaria tanto a sus ajustes orgánicos internos como externos, con su ecosistema.

La educación no puede estar ajena a estos importantes conocimientos filosóficos, científicos y pedagógicos. Por lo tanto, ha de facilitar al niño la vivencia de este proceso como camino para alcanzar su óptima disponibilidad para acceder tanto al conocimiento del mundo y actuar sobre él, transformarlo y recrearlo en beneficio de sí y de los demás como para sensibilizarse, conocerse a sí mismo-a y buscar su realización como ser humano: corporal, espiritual y trascendente. Todo un proceso que reconocemos como de estructuración

del esquema corporal que ha de ser materia de otro artículo y que apunta a conocer la estructuración de la persona integral y total del ser humano.

Para reconocer los valores de esta propuesta pedagógica debemos señalar algunos principios sobre los que se afirma la práctica corporal. Concretamente, los principios que definen y dan sentido a la tarea de movimiento.

El primer principio es el de la unidad indivisible del hombre. El transforma todo el proceso educativo. Esta nueva conceptualización que elimina todo el pensamiento cartesiano hace que el cuerpo recupere su verdadera dimensión y obliga a que toda actividad educativa parta del cuerpo y el movimiento para activar de manera integral las dimensiones: biológica, afectiva, intelectual, ecológica y relacional. En consecuencia, la educación se convierte, en una educación en el cuerpo y por el cuerpo. Superando la ejercitación física del cuerpo en busca del rendimiento, busca su vinculación con todas las facultades humanas, emociones, sentimientos y conocimientos así como con todo lo proveniente del mundo

El segundo principio es el de la vivencia corporal. Desde este enfoque todo movimiento a la vez que activa el ser total del niño y la niña convierte el movimiento en símbolo de su comportamiento, lo ubica y lo contextualiza en el mundo. La vivencia corporal se hace presente en el movimiento intencional y vivido. Ubica al hombre en el mundo, dentro del contexto que le es propio y en el que se hacen presentes necesidades, emociones, sentimientos, experiencias y conocimientos. En el movimiento intencional y vivido están presentes las tensiones de los músculos, el tono afectivo, unas veces en equilibrio y otras como hipotono y como hipertono de acuerdo al estado de bienestar, placer o displacer, vivido en su relación con los demás. Es el equilibrio que da soporte a la inteligencia.

El tercer principio es el de la contextualización se basa en que todo actuar, como verdadera praxis conlleva no sólo intencionalidad y meta propuesta sino que a la vez se cumple dentro de una situación, dentro de un medio psicosocial que le da sentido y compromete al sujeto de la acción. Es en este proceso que el niño y la niña (el hombre en general), a la vez que actúa sobre el medio, lo transforma y re-crea pero también recibe

su influencia y se transforma. En consecuencia, la educación ha de promover esta vinculación entre yo y la realidad orientando su curiosidad hacia el descubrimiento, la conquista y la creatividad.

Un cuarto y último principio se concretiza en la toma de conciencia. El lenguaje adquiere aquí un vital significado. El niño y la niña al expresar sus pensamientos aprende a “darse cuenta”, a tomar conciencia de su cuerpo, de sus funciones, de su capacidad de actuar frente al mundo que lo rodea. Y en este interactuar conciente deja de imitar los modelos del adulto que lo someten y lo mecanizan, para ir ejercitando su autonomía, su espontaneidad, su constante descubrir el mundo. Con el apoyo del lenguaje el niño y la niña guiado sutilmente por la maestra-o aprende a reflexionar y a expresarse con fluidez, a articular bien las palabras y a complejizar su pensamiento. Reflexiona y comprende lo que hace, cómo lo hace, por qué y para qué actúa. Todo un proceso de metacognición que lo va a convertir en sujeto autónomo, libre y responsable para tomar decisiones.

Este cambio conceptual que guía el aprendizaje del niño y la niña partiendo de las vivencias corporales resulta de enorme significado para su desarrollo integral. Rompe con la unilateral visión con que la escuela ejercita el cuerpo humano “físico” y biomecánico, como mero instrumento en busca de rendimiento. Elimina igualmente la repetición de patrones cinéticos del adulto que reducen al máximo la formación y comunicación de redes neuronales, mecanizándolo y haciéndolo perder su creatividad.

Esta nueva direccionalidad educativa orienta al niño y la niña para que aprenda a vivir su libertad con responsabilidad, para que aprenda a reflexionar y tome decisiones. Sobre todo elimina la directividad tradicional del maestro o maestra que confunde la disciplina con la obediencia ciega y rechaza la práctica educativa masificadora a que nos tiene acostumbradas, el aprendizaje de modelos ajenos y estereotipados que obliga a alcanzar el producto lo antes posible. Todo un proceso condicionante y deshumanizante, domesticador.

Es así que empeñada en una profunda y permanente confrontación entre el tratamiento que la educación formal viene dando al cuerpo y los avances de las ciencias humanas, de la propia

filosofía y los actuales conocimientos pedagógicos nos ha llevado a elaborar esta propuesta educativa y con ella una estrategia metodológica que haga posible atender, activar y desarrollar la persona de cada niño y de todos los niños y niñas como totalidad en unidad, en su desarrollo Integral individualizado y socializado. Desarrollo que el sistema educativo actual busca denodadamente sin lograrlo justamente por posponer el cuerpo, sin reconocerlo como el tránsito obligado de todo desarrollo inteligente.

3. La tarea de movimiento

Ante las exigencias de orden pedagógico arriba anotadas nos abocamos a estructurar y darle funcionalidad a la estrategia que denominamos tarea de movimiento. Estrategia metodológica materia de la exposición del presente trabajo.

La Tarea de movimiento está integrada con tres actividades fundamentales en la vida del hombre: la acción, el diálogo y la diagramación. Acción convertida en movimiento intencional y espontáneo que es el detonante fundamental en el desarrollo, crecimiento y maduración de todas las potencialidades humanas: biológicas, afectivas, cognitivas y relacionales. Movimiento que constituye el punto de partida en la estructuración del esquema corporal al ir activando, por un lado la organización inteligente de la acción y por otro la función tónico-afectiva en su poder de comunicación con los demás.

Es así que la T de M coloca en su mira al niño y la niña en sí mismo-a, en todas y cada una de sus potencialidades individuales y relacionales, sin demandar ni un rendimiento uniforme ni un patrón cinético pre-elaborado. La T de M lo que hasta hoy fomenta la educación al hacer de los aprendizajes un fin y mantener al niño en el olvido. Absurdo pedagógico que pone en evidencia la ignorancia de los avances en el conocimiento del niño y la niña que de Ajuriagerra hace presente en su célebre frase: el niño es su cuerpo.

4. Estructura y funciones

El reto que nos plantean los principios que hemos señalado, en especial el relacionado con el nuevo paradigma de unidad indivisible del hombre

y conscientes de los fines y objetivos propios de lo que consideramos una verdadera educación integral nos instó a desarrollar esta estrategia de aprendizaje teórico-práctico. Surgió así la tarea de movimiento como una práctica corporal totalmente diferente al tradicional ejercicio físico, para dar cabida a la vivencia de situaciones con significado para el niño y en las que se actualicen integral, equilibrada y en simultaneidad, sus dimensiones bio-psico-socio y aún eco-motoras.

Una verdadera actividad psicomotriz en la que en permanente retroalimentación lo motor integrado a lo tónico-afectivo y a las funciones de asimilación u acomodación buscan su equilibrio, en un constante ajuste sensorio-perceptivo-socio-motriz. Actividad integral en la que el todo, la corporalidad va desarrollándose a nivel consciente e inconsciente hasta estructurar hábitos y comportamientos que hacen posible su óptima interacción con el mundo que le corresponde vivir a cada uno.

Sus características:

Trataremos ahora de señalar con la mayor claridad posible las características que posee esta nueva manera de activar la corporalidad, considerada como una apertura de las potencialidades del cuerpo al propio mundo interior y al mundo exterior que lo rodea. Señalaremos los cambios introducidos que rompen con lo tradicional y nos esforzaremos por demostrar que la Tarea de Movimiento involucra el ser entero, que ella no se limita a lo "físico" sino que lo supera manteniendo presentes los principios didácticos metodológicos de avanzada.

Nuestra tarea será entonces llevar a nuestras lectoras y lectores a reconocer el valor y significado de esta estrategia metodológica, que apunta directamente educar integralmente al educando y por lo tanto ha de ser considerada como el punto de apoyo y de partida de todos los aprendizajes.

Señalemos las más significativas:

Da paso al ejercicio de la libertad y la responsabilidad. Dando a los niños el tiempo suficiente para que exploren y descubran sus propias maneras de actuar con el objeto. A la vez que va estructurando sus propios patrones de movimiento en base a la toma de conciencia de su

acción y a una relación horizontal entre el maestro y los demás niños del grupo.

Ejercita el respeto mutuo, la autoconfianza, la autonomía y la autoestima al aceptar las diferencias entre los integrantes y permitir a cada uno concentrarse en la búsqueda de nuevas maneras de llevar a cabo una misma Tarea. Luego de tomar decisiones para elegir una forma de resolver el problema y mostrarlo a los demás.

Posee una clara intencionalidad de ejercitar la creatividad. Por lo tanto, no se sujeta a ningún patrón impuesto por el maestro, ni a modelos producto de otras experiencias que los niños deban imitar y fijar en su conciencia.

El uso del lenguaje resulta fundamental para la comprensión y la resolución del problema. Por consiguiente la acción se integra constantemente al lenguaje oral y al final de la sesión a la diagramación. De esta manera el niño y la niña vivencian situaciones en las que el movimiento descubierto y organizado por el propio niño impulsa las funciones mentales de la reflexión, la simbolización, la memoria, la creación y las afectivas de alegría, placer, control de sí mismo y de relación armoniosa con los demás. Proceso que va a permitirle un constante ajuste de su comportamiento.

Elimina la tradicional dependencia rígida y vertical por la que el maestro demuestra ser el mejor, el modelo perfecto a seguir. Seudo-colonización resta al niño y la niña toda espontaneidad, todo descubrimiento y hace que el maestro recurra prematuramente a la técnica para hacer que el niño alcance su máximo rendimiento. Que entre lo antes posible al campo de la competición propio del "deportivismo" imperante y que Educación "física" ha venido haciendo suyo para ganar fama y publicidad.

Hace realidad la tan renombrada teoría constructivista, sin embargo no sólo se limita al desarrollo de lo cognoscitivo sino que amplía su horizonte para alcanzar el SER entero: emocional, relacional y cognitivo. Su práctica permite una constante.

Retroalimentación entre logros y errores, por el constante tanteo experimental a que se somete al niño en su proceso de ir ajustando sus propios

modelos cinéticos hasta hacerlos más eficaces, económicos y originales. Proceso en el que se van ampliando y enriqueciendo las redes neuronales al igual que ajustando y equilibrando las tensiones y/o distensiones exageradas de su cuerpo evidenciadas en sus respuestas emocionales.

Fomenta la toma de conciencia del niño. Mediante el diálogo que acompaña constantemente la acción lo lleva a darse cuenta, desde su más temprana edad, del qué hace, cómo lo hace y más adelante por qué y para qué realiza una actividad. Real proceso de metacognición por la que repetimos el niño, en la misma práctica, va interiorizando sus experiencias corporales y convirtiéndolas en nociones, conocimientos junto a su sensibilidad.

Más aún, la práctica libre, unas veces individualizante y otras socializante, evita que la profesora recurra al premio, al castigo o a la nefasta competición que no hace sino ponderar el egoísmo y el elitismo del niño.

Permite que el niño ponga de manifiesto sus experiencias previas, motoras y psicomotoras, mentales y emocionales en la pobreza o riqueza de sus acciones. Esto facilita al profesor conocer el nivel de las capacidades de cada uno y del grupo, respetarlas y partir de ellas, sin forzarlas al proponer que todos alcancen niveles uniformes de rendimiento. Más aún, da posibilidad a cada uno de reconocer sus niveles de esfuerzo y tratar de superarse.

Ejercita el pensamiento divergente y lateral, es decir, induce al niño y la niña explorar caminos diferentes para alcanzar una meta.

Evita de esta forma el adiestramiento corporal y mental, el mecanicismo al que hasta hoy recurre el sistema educativo. Para lograrlo se pide a todos los niños y niñas practicar libremente, en su propio espacio formas diferentes de llevar a cabo una misma acción o praxis. Por ejemplo si la maestra les pide saltar una cuerda colocada en el suelo ha de impulsarlo antes que nada a descubrir todas las formas posibles de saltar la cuerda. Ahí comienza la dinámica de esta estrategia.

Ellos mismos son los que descubren formas diferentes de hacer una acción para luego, en un proceso enseñanza aprendizaje todos aprenden de todos.

En este proceso la maestra ha de aprender a hacer uso de los factores del movimiento humano y de la creatividad: cuerpo, espacio, tiempo, calidades de movimiento y relaciones. Cada uno es una referencia para organizar la práctica del niño, guiarlo en su proceso creativo y enriquecer su patrón cinético-niño.

Surge la *repetición diversificada* con la que cada uno va afianzando y superando sus habilidades.

En esta práctica se promueve la observación, la comparación, la diversificación y el enriquecimiento motriz de todos los integrantes del grupo. Se elimina la comparación entre niños y se aprende a comparar sus propios logros.

Todo esto sin necesidad de que el maestro enseñe patrones producto de sus propias experiencias, y los someta a patrones neuromotores muy ajenos a las vivencias del niño.

Desarrolla así un proceso inter y retroactivo en el que cada niño aporta su mundo de experiencias y aprende las experiencias de los demás. Es vivir la verdadera democratización de la educación. Su práctica

El profesor asume un nuevo rol, como simple orientador y animador del grupo mientras que los niños se convierten en maestros uno del otro. y se elimina la directividad y la masificación.

Impulsa la descentración con el uso de múltiples y diferentes objetos, unas veces móviles y otras fijos al igual que favorece el desarrollo de la zona próxima que formula Vigotsky, ya que en el interactuar de los niños, en este mostrar constante de lo que cada uno ha descubierto y puede, toda práctica se va individualizándose a la vez que socializándose.

El clima de libertad con responsabilidad que el maestro propicia al eliminar toda exigencia de rendimiento y toda disciplina rígida, va creando en el niño seguridad en sí mismo, autonomía y solidaridad. En estas circunstancias, el niño desde sus primeros años va aprendiendo a organizar su acción en sinergia con los demás, a esforzarse con el otro, a recurrir a la palabra para darle significado, lo que facilita su acceso a todo aprendizaje.

Para dejar sentada la importancia de esta estrategia de aprendizaje queremos recurrir

aquí a los pasos que han sido formulados por el psicólogo francés Gastón Mialaret en el Tratado de Psicología de la Educación, en el Capítulo correspondiente a los Aprendizajes de las Matemáticas, esto es los pasos que debe seguir todo proceso de aprendizaje. Mialaret señala cinco pasos que sorprendentemente son similares a los que seguimos en la actividad corporal. Todo aprendizaje expresa se inicia en la acción y va avanzando hasta llegar a la simbolización. Al igual que sucede con la Tarea de movimiento. Mialaret nos está dando un enorme respaldo científico y pedagógico.

Analicemos brevemente cada paso al que he agregado un breve comentario:

El primer paso: la acción misma. El autor considera que la manipulación de los objetos no es lo importante y el mismo Piaget ha demostrado que la manipulación siendo necesaria no es suficiente. Si se quiere que esta <abstracción reflectante> pueda dar impulso al pensamiento es preciso que se apoye en una *actividad práctica realmente vivida, que involucre el ser entero.*

El paso dos: la acción acompañada del lenguaje. Para que la acción conduzca a la toma de conciencia es imprescindible que se integre a la palabra. Esta se adquiere al mismo tiempo y ambos se sostienen mutuamente. El niño aprende el vocabulario fundamental relacionado con la noción utilizando las primeras expresiones *en trancea realizarse.* El niño aprende junto a la acción concreta la expresión verbal de esta acción en un lenguaje apropiado y preciso, de acuerdo a su edad y madurez. Cada expresión adquiere así su verdadero significado ya que se asocia a una acción real.

El paso tres: el relato sin la ejecución. Luego que el niño es capaz de asociar en el presente una acción real y una expresión verbal él puede pasar a *relatar sin realizar* las diferentes acciones que ha ejecutado. El maestro lleva al niño a expresar de nuevo oralmente aquello que decía en presencia del material, de los objetos o de su propio cuerpo, y ello con un intervalo de tiempo cada vez más grande que repercute en el

ejercicio de la memoria. El lenguaje del niño es lo más natural, no posee nada de artificial ya que expresa para él una experiencia real.

El Paso cuatro: el uso de material no figurativo. Las orientaciones dadas al niño están de acuerdo a las situaciones por él vividas anteriormente e integradas a la memoria exacta de los elementos concretos que estas situaciones plantean. Aquí se puede esquematizar la realidad utilizando un material no figurativo: bastones de 1 metro., de 0.20 ó 0.50 centímetros., botellas de dos tamaños pintadas en 4 colores básicos, palillos, fichas, reglitas y cualquier otro material adecuado, al que cada niño y la niña le otorga sentido y contexto. La importancia de introducir este material no figurativo radica en el hecho de que las acciones concretas no pierden su relación con la realidad. La experiencia se completa, se enriquece y se traslada a un plano más elevado, en forma de abstracción, en el dibujo, el relato, etc.

Mialaret expresa además: “sabemos que es grande la tentación, tanto para educadores como para los padres el quemar etapas e ir inmediatamente al niño sentado. A utilizar los palillos o las fichas para llegar al objetivo perseguido”. Materiales que “representan” claramente para el adulto lo que queremos explicar al niño pero hay que contenerse si se quiere construir bien en él este edificio que ha de hundir todas sus raíces en la experiencia real y global del pequeño alumno.

El paso cinco: de la acción y el lenguaje al grafismo. Para continuar por el camino de la esquematización progresiva, de la abstracción creciente, se hace necesario traducir todas las situaciones vividas por el niño en otro lenguaje: el del grafismo. El niño puede ahora construir sus analogías dibujando esquemáticamente las situaciones con las que se ha encontrado y que ha descrito en su propio lenguaje oral.

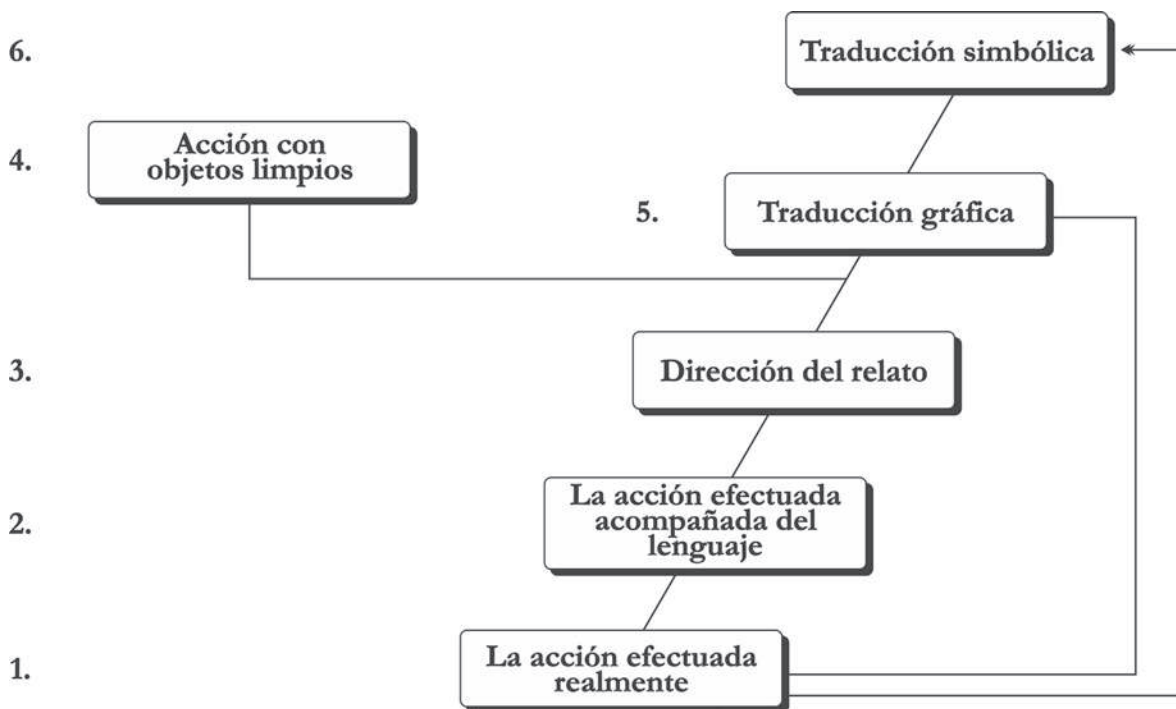
En el diagrama que damos a continuación podemos observar además que los procesos no son lineales sino que tienen una doble direccionalidad: de la operación concreta a la traducción mediante

el dibujo, para <bajar de nuevo> de la traducción esquematizada a la operación concreta. Bucle esencial y demasiado a menudo descuidado.

El paso seis es el último paso para llegar a la abstracción. Es el proceso en el cual se utilizan algunos códigos en lugar de las palabras reales. El niño ya no pasa simplemente de una situación verbal a una gráfica sino que puede utilizar

diagramas o grafías que simbolizan los hechos o acciones mismas.

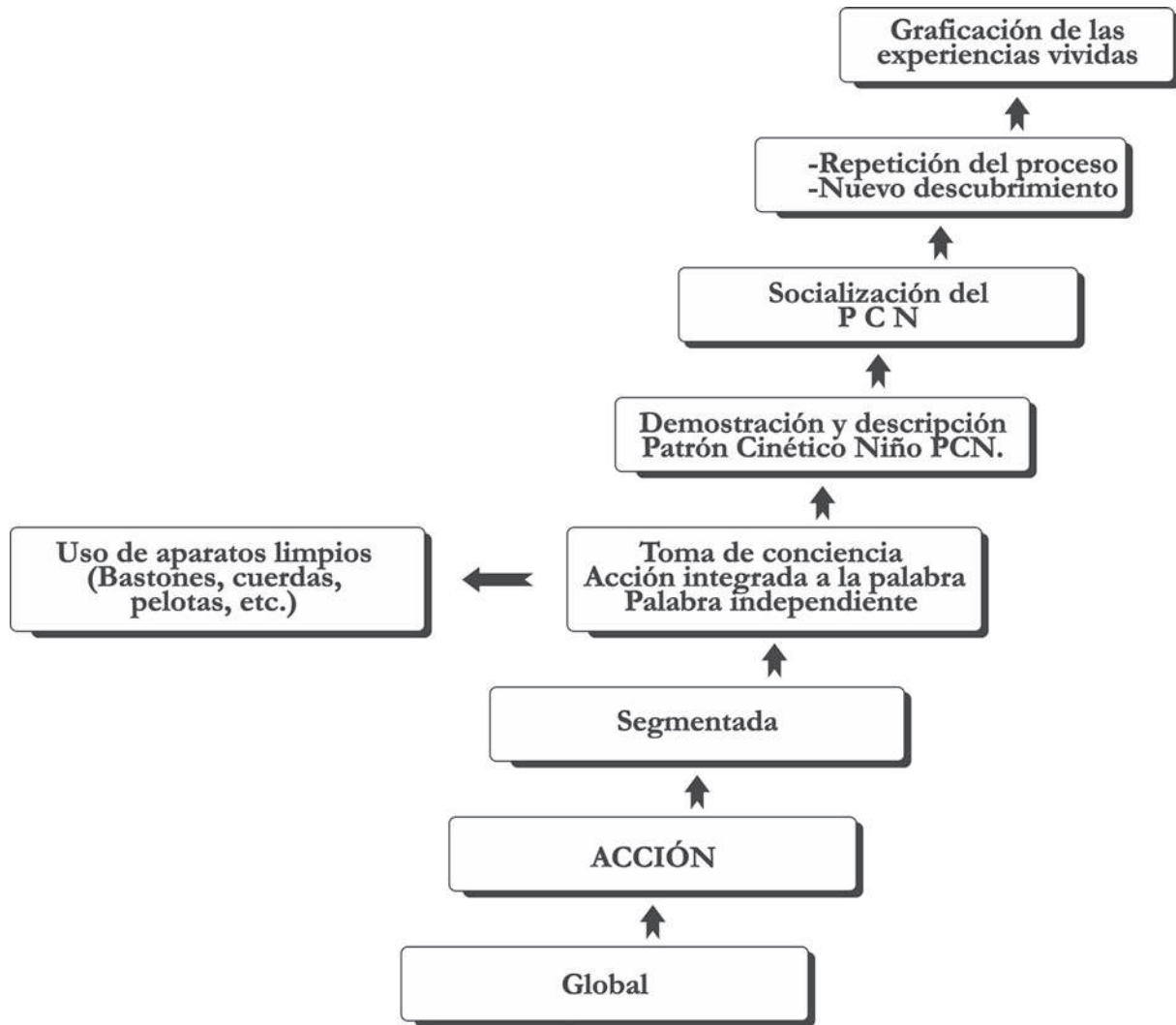
Concluye Mialaret “No es exagerado decir que muchas de las inadaptaciones matemáticas tienen su origen en que el niño y más tarde el alumno y el adolescente no ven ya los lazos que existen entre la enseñanza formal y la realidad”.



Cuadro 1.
El paso de la acción a la traducción simbólica

De acuerdo al proceso señalado por Mialaret nosotros al formular la Tarea de Movimiento y tener como meta el compromiso del ser entero del niño, hemos elaborado un gráfico similar que deja saber nuestras grandes coincidencias. En consecuencia el sistema adoptado afirmado en la teoría de “la acción a la reflexión y al conocimiento” se inicia

con la práctica corporal global como fundamental y básica, antes de ir a la segmentada para luego acompañar al niño en un proceso similar al de Mialaret. Sigue los siguientes pasos:



Cuadro 2.
-El Paso de la Acción de simbolización seguido en la estrategia metodológica “Tarea de movimiento”

Estructuración de la tarea de movimiento:

Definimos la Tarea de movimiento como un conjunto organizado de movimientos que conllevan una intencionalidad y en la que se hacen presentes el lenguaje como comunicación oral y la diagramación como organización simbólica. En consecuencia, La Tarea de movimiento para cumplir con su objetivo de educar al niño y la niña como Unidad indivisible, esto es, en forma Integral se conforma con tres actividades fundamentales del hombre:

La Acción, El Diálogo, La Diagramación

La Acción:

Corresponde al momento en que el niño y la niña, integrante de un grupo, realiza libremente y de acuerdo a sus experiencias anteriormente vividas una determinada praxis: saltar, correr, lanzar, etc. Mediante el actuar espontáneo e intencional del niño y la niña se actualizan todas sus potencialidades bio-psico-sociales, ejecutadas primero de manera espontánea y desorganizada para ir progresivamente organizándose, recibiendo

intencionalidad y ejecutándose con mayor precisión, eficacia y con el mínimo esfuerzo.

Le Boulch (1978) un brillante estudioso en este campo de la psicomotricidad, define la praxis como “sistema de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención las que son, a su vez, el resultado de una experiencia individual de comportamiento.”

Siguiendo lo planteado por Mialaret podemos decir que *la acción* cumple con el primer paso señalado para iniciar el proceso de abstracción. Mediante acciones que en una primera etapa hacen intervenir la totalidad del cuerpo con sus grandes masas musculares para ir construyendo la postura en base al ajuste tónico-afectivo que abarca todo el cuerpo. Esta fase resulta fundamental para los aprendizajes ya que prepara al niño para ir construyendo su postura bípeda en base al equilibrio alcanzado y el menor gasto de energía. Posteriormente, entre los 4-5 años llega la etapa del “niño sentado” cuando la acción manipulativa y la toma de conciencia de su cuerpo afirma su independencia segmentaria y lo alista para el acto de la escritura, de la transformación y la creatividad.

Recordemos que el mantener al niño sentado y orientándolo rápidamente hacia la actividad segmentada, manipulativa, es incuestionablemente hacerle perder su soporte fundamental: su cuerpo junto a accionar libre y espontánea, sus formas auténticas de comunicación y desplazamiento humanas que es lo que le otorga seguridad y placer para conquistar el mundo.

En consecuencia es la *práctica corporal realmente vivida, que involucra el cuerpo como un todo, la que activa las potencialidades del ser entero, la que a la vez que mantiene el acercamiento a la realidad para dar apoyo al pensamiento.*

La acción que vive el niño en la T de M implica una intención, esto es, un sentirse interesado y comprometido por alcanzar su objetivo dentro de una situación dada. Su práctica no se orienta a alcanzar eficacia, por lo tanto no se trata que el niño repita la misma acción hasta automatizarla. Lo que interesa es llevar al niño a que se comprometa a explorar sus posibilidades para llevar a cabo diferentes formas de ejecutar una misma acción. Esto significa que, por ejemplo, no repite el mismo salto -generalmente enseñado por el maestro o

maestra para buscar el rendimiento- sino que utilizando los factores del movimiento, sutilmente inducidos, se le plantea suficientes situaciones para que repita la misma acción de diferentes formas. Es una auténtica manera para ampliar y favorecer la zona de desarrollo próximo y hacer intervenir nuevas y próximas redes neuronales. Sin exigirles a todos el mismo patrón de movimiento cada niño explora, ensaya y yerra, pleno de interés y alegría, distintas maneras de realizar el salto: con dos pies, con uno, hacia delante, atrás, de lado, con giros, achicándose y extendiéndose, etc. No interesa el resultado, interesa el proceso que cada niño vive, su esfuerzo, su mente puesta al servicio de la acción y la acción puesta al servicio de su mente.

Este tipo de acción que practica el niño apoyándose en el lenguaje y acompañado por la incentivación del maestro o maestra facilita la internalización de sus experiencias las que son asimiladas como nociones, conocimientos y comportamientos psicosociomotores.

En cuanto a la actuación del maestro es importante señalar que debe estar preparado para reconocer los patrones motores básicos que coadyuvan a respetar algunas actividades humanas básicas, tales como el caminar, el correr, el saltar, etc., e igualmente las posturas básicas necesarias para el buen funcionamiento de sus órganos y el eficiente desplazamiento del cuerpo del niño, porque si bien la libertad y la espontaneidad tienen toda la actividad cinética es necesario también velar porque sus patrones motores globales tales como el caminar, correr, saltar, lanzar, trepar, etc. sean debidamente ejecutadas bajo una estructura organizada de desplazamientos en el espacio y en el tiempo individual. Obviamente depende de ello el que el niño tenga éxito y no se sienta frustrado ni baje su autoestima.

Igualmente el maestro deberá conocer los fundamentos teóricos y prácticos relacionados con ciertos conceptos sobre habilidades, coordinaciones simples y complejas, las relaciones cuerpo, espacio y tiempo, la función del tono y su influencia en la postura, el proceso de lateralización, la relajación y respiración, etc. Todo lo cual representa el proceso de estructuración del esquema corporal, andamiaje fundamental en la estructuración de la personalidad.

Algunas orientaciones didáctico-metodológicas

Las siguientes orientaciones ayudarán a la maestra-o para aplicar correctamente la Acción, como parte fundamental de la Tarea de movimiento:

1. Limitarse a comunicar sólo por medio de la expresión verbal el objetivo que se ha de llevar a cabo dentro de la situación específica planteada. El maestro no enseña al niño el qué ni el cómo debe cumplir su tarea sino que como verdadero facilitador informa con palabras claras y precisas el objetivo a alcanzar. El maestro o maestra acompaña permanentemente la acción con su palabra, de modo que el actuar del niño y la niña sea reflexivo, alegre y comprometido en lo que hace.

2. Saber esperar para que sea el propio niño quien encuentre sus propios patrones cinéticos respecto a la acción o actividad sugerida. Evitar corregirlo y darle sólo pautas que velen por su seguridad. Tener sí presente que existen patrones básicos que el niño debe ir adquiriendo desde sus primeros años y que el maestro las irá recordando en la acción misma. Le dirá, por ejemplo: lanza

la pelota y recíbela sin que caiga al suelo; mantén siempre la vista en la pelota; salta y cae con las puntas de los pies, etc. Conforme el niño adquiere seguridad va sintiéndose más confiado y satisfecho de su éxito.

3. Tener y mostrar la paciencia suficiente para que las niñas y los niños se recreen y descubran cosas nuevas que le permitan liberarse de sus tensiones, demostrar su alegría sin desbordes ni perturbar a sus compañeros. Con sus descontroles emocionales. El maestro debe velar porque el niño conserve su espontaneidad y aprenda a organizar sus movimientos sin imitar a sus compañeros.

4. Reconocer y respetar el ritmo de avance individual de cada niño, única manera como se da cumplimiento al principio de educación personalizante que caracteriza el proyecto educativo formulado. Por lo tanto, ha de eliminar toda ansia de lograr máximos rendimientos de sus alumnos.

5. Saber cómo se organiza la Acción que integra la T de M. Ello depende del manejo de los cinco factores básicos propios del movimiento humano:

	Cuerpo	Qué se mueve:
	Espacio	Dónde se mueve;
	Tiempo	Cuánto o con qué duración se mueve;
Calidades	Cómo se hace el movimiento: fuerte, suave, rápido-lento, etc.	
Relaciones	Con quién y Con qué se mueve.	

El maestro se vale de estos cinco factores como puntos de apoyo para facilitar al niño el descubrimiento de formas nuevas y originales que le permitan diversificar la Tarea propuesta.

Originalidad que además de permitir a la niña y el niño ejercer su libertad también lo ayudan a tomar decisiones para ir construyendo su personalidad.

EL CUERPO: Objeto de la acción Composición: Totalidad-Segmentos

Vivencia de la intelección

Desplazamientos: Simultáneos-sucesivos
Aislados-alternados
Simétricos- asimétricos
Combinados

Formas: Recta- Curva
Abierta-Cerrad
Plana
En volumen

Actividades Locomoción
Aprehensión
Movimientos: Flexión-Extensión-Torsión
Acciones: Tirar, lanzar, levantar, empujar,
trepar, gatear, etc.

EL ESPACIO: Donde se mueve
Espacio propio y espacio general

Direcciones: Arriba, abajo, adelante, atrás
De lado, izquierda, derecha
Oblicuos.

Distancias: Cerca lejos, juntos, separados

Niveles: Alto, normal, medio, bajo

Amplitud: Limitada, total.

EL TIEMPO:

Duración

Cuanto se mueve
Velocidades: Normal, rápido, lento
Detenido
Acelerado, retardado
Regular, irregular

Secuencias: Frase, compás, composición

Ritmos: Frase, compás, composición

CALIDADES DE MOVIMIENTO

Cómo se mueve

Fuerte, suave
Directo, indirecto
Rápido, lento
Mantenido y repentino

RELACIONES

Con quién se mueve

Parejas, grupos
Iguales, opuestos
Simultánea, sucesiva

Con qué se mueve

Objetos móviles
Aparatos fijos.

Cuadro 3.

Factores del movimiento humano (Tomado de Rudolf Laban y aumentado por Josefa Lora R.)

El Diálogo:

Al ser un aspecto fundamental en la comunicación y desarrollo humanos el diálogo se ejercita a lo largo de toda la sesión de Educación Psicomotriz. Unas veces se acompaña del gesto, como comunicación corporal, otras con la misma palabra, y más aún con la diagramación.

Integrados a la práctica son muchos los momentos en que aparece el diálogo que se desprende de la acción y da lugar a la diagramación. El maestro estimula constantemente al niño para su acción haga surgir el símbolo de manera que la vinculación entre significativo y significado sea cada vez más precisa. Recordemos que la formación de los conceptos se inicia en el momento en que se asocia objeto y símbolo verbal o cuando la acción misma contribuye a dar concreción al aprendizaje del significado puesto que, como la forma más elemental de pensamiento conduce al niño a una generalización primitiva desde la cual se pone en marcha la evolución del concepto.

Para Mialaret, el psicólogo y matemático al que nos hemos referido, otorga al *paso dos* singular importancia, se da cuando la acción unas veces acompañada simultáneamente con el lenguaje, otras después de la acción y otras antes de la acción siempre en una permanente retroacción ambas; acción y lenguaje se van fortaleciendo para dar lugar al pensamiento.

En la T de M el diálogo entre profesor y niño y la niña resulta el medio más eficaz para hacer surgir la toma de conciencia, unas veces en su relación consigo mismo otras en su relación con el mundo. El niño y la niña va aprendiendo a darse cuenta de los que hace y de lo que observa, pero también de compartir sus experiencias con los otros niños.

Haciéndole observar y darse cuenta de su actuar va aprendiendo a utilizar la palabra apropiada que le permitirá internalizar el concepto. Acción y palabra se apoyan mutuamente y son la base para seguir avanzando en el proceso de abstracción. El niño aprende a utilizar con precisión las palabras que en un principio representan el objeto concreto luego lo reemplazan sin que esté presente.

El diálogo involucrado en la Tarea de movimiento ha de facilitar tanto el pensamiento global como el analítico. La experiencia senso-

perceptual vivida le da oportunidad de combinar, comparar, relacionar y derivar conceptos que luego han de ser complejizados al combinarlos y entretenerlos.

Esto significa que toda Tarea va creciendo en complejidad interrelacionar primero frases de movimiento y luego secuencias de movimiento es decir vinculando una acción a otra que pueden llegar a formar una composición de movimientos. Al igual que el lenguaje va afianzándose con el uso de la palabra, luego la frase y la composición. Recordemos que la complejidad de una Tarea está representada por la intervención de redes neuronales que se coordinan con cada vez más diversos paquetes neuro-musculares, que dan lugar a una mejor organización y regulación de los segmentos corporales intervinientes en el espacio y en el tiempo. Todo un proceso que demanda operaciones mentales cada vez más complejas, diversificadas y creativas. Por tanto la Tarea de movimiento actualiza procesos integrados – motrices, afectivos e intelectuales– que ayuda al niño a la construcción de un pensamiento autónomo, auténtico y libre.

Repetimos el maestro o maestra ha de promover situaciones en que la acción se integre en simultaneidad con la palabra, haciendo que el propio niño hable y actúe, luego que acompañe la frase unas veces antes y otras después para ejercitar también la memoria. Más adelante como *relato*, cuando pasado un tiempo cada vez más largo el niño rememora la acción realizada.

Todo este proceso resulta de singular valor para que se desarrolle la capacidad de abstracción, para que vaya construyendo sus esquemas de orden, relación, espacio, tiempo, probabilidad, clasificación, generalización, etc., básicos en el desarrollo de la inteligencia. Capacidad que se irá afianzando en la repetición diversificada de la acción. Proceso de abstracción que al mantener su relación con la realidad mantiene su soporte y hace más fácil los aprendizajes.

Igualmente es importante referirse a Luria cuando afirma que la palabra regula la acción y la ajusta a su objetivo hasta que llega el momento en que la acción es ejecutada con precisión sin necesidad de la palabra. Es entonces que ésta, a su vez, pasa a constituir su lenguaje interior que ha de llevarlo al concepto.

La acción, la expresión oral y la toma de decisiones se convierten de esta manera, en ajuste preciso con la significación, en un solo sistema funcional.

También es interesante recordar que desde el punto de vista psico-neuro-motor la acción espontánea contribuye a regular el equilibrio tónico y a diluir las tensiones excesivas de los músculos del cuerpo. Equilibrio que alcanza a todo el cuerpo y obviamente, a los músculos foniátricos, lo que permite una mejor articulación de la palabra. En consecuencia, las dos funciones básicas de la comunicación: gestual y oral están directamente vinculadas a la acción otorgándole óptima fluidez y precisión al lenguaje.

Más aún, cuando la acción adquiere analogía con ciertos conocimientos que la escuela proporciona al niño y la niña facilita su adquisición tanto por el placer que provoca como medio de aprendizaje como para memorizarlos y mantenerlos en su conciencia.

Surgen así, con increíble facilidad las nociones y conocimientos básicos que no sólo sustentan su lenguaje interior sino que sus aprendizajes escolares se cumplen con facilidad y placenteramente porque ellas no han perdido su nexo con la realidad.

En consecuencia, es en el diálogo adulto-niño y niño-niño, mediatizados por la acción, que todo contenido curricular adquiere sentido y constituye una forma efectiva de ejercitar la lengua oral que, por su carácter primario, debe ser dominado por el niño antes de entrar en el maravilloso mundo de la lectura.

En suma, todo este proceso en que la palabra debe estar presente en toda práctica pedagógica haciendo todo el esfuerzo posible para hacer desaparecer las absurdas fronteras que aún mantiene la educación entre los conocimientos y los afectos y la acción. Un constante uso del lenguaje no sólo permitirá una mejor relación entre maestro-niño y la niña sino entre niño-niño con el objeto de fortalecer los lazos de afecto y calor personal entre ellos. Valor incalculable para la seguridad y autoestima de cada niño y de todos los niños.

Orientaciones didáctico-metodológicas

Completamos este estudio sobre el diálogo brindando las siguientes orientaciones didáctico-metodológicas que ayudarán al maestro a cumplir con éxito la aplicación del diálogo:

- Comenzar dialogando con el niño desde muy pequeño utilizando palabras sencillas pero siempre correctas, propias de su uso corriente. Aconsejamos pedir siempre a los niños y niñas que se sienten a su alrededor antes de darles cualquier indicación. Hacerles percibir el espacio propio y “NO tocarse”. Aprenderán a respetarse.
- Pedir a los niños y las niñas permanecer sentados en el suelo durante el diálogo como manera de mantener su atención y no molestar al compañero. El maestro o maestra es la que se traslada para hablar con cada uno en forma directa y personal, mirándole a los ojos.
- Estimular y alentar a diferentes niños para que luego de la fase inicial de exploración muestre y exprese oralmente lo que ha hecho. No interesa lo bien o mal que cumplió su tarea.
- Invitar a diferentes niños a describir su acción ayudándoles a encontrar las palabras apropiadas.
- Saber alternar la acción con la relajación o el descanso para recuperar las energías perdidas. Para ello también es útil pedirles que después de ejecutada la acción cierren los ojos, piensen y describan interiormente lo que han hecho.

También pueden:

- Hacerlo antes de realizar la acción para anticiparse y organizar mentalmente lo que se va a hacer.
- No olvidar pedirles inicien desde pequeños el trabajo en parejas y luego que cada uno exprese al otro lo que va a hacer o lo que ha hecho.
- Estar atento para que cuando el nivel de madurez del niño mejora comiencen a

construir secuencias de acciones cada vez de mayor complejidad ya sea en cuanto a cantidad como a variedad. Pedir al niño más adelante recordar toda la secuencia para ejercitar su lenguaje interior, expresarla verbalmente y luego, si es posible, escribirla, solo, en grupo pequeño o con la ayuda directa del maestro. Una rica experiencia para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La Diagramación:

En el proceso de educación integral que planteamos, la diagramación adquiere un rol significativo porque, como ya lo esbozamos anteriormente, es el momento de la sesión en que el niño revela en sus grafismos, convertidos en símbolos, las experiencias más significativas vividas durante la Acción de la Tarea de movimiento.

Este momento es muy rico por cuanto el niño para realizar sus diagramaciones debe imaginar su cuerpo y sus segmentos y la manera cómo participan en la acción realizada para luego representarlos gráficamente. El niño dibuja su cuerpo primero aisladamente en forma estática y luego, de acuerdo a su experiencia cinética, en forma dinámica -en movimiento- dentro de su contexto vivencial. Pone así en evidencia su nivel de maduración nerviosa, su riqueza de movimientos y de expresión, sus emociones y sentimientos, su identidad personal y, progresivamente va de alguna manera interpretando su realidad social.

Este proceso le permite ubicarse en una determinada situación y al diagramarla la edita. En esta respuesta está presente el nivel de estructuración de su esquema corporal, en cuanto a sus niveles de atención y observación, su actitud, sus coordinaciones, sus afectos, el manejo de su brazo gráfico, del espacio y del tiempo y su capacidad de expresión gráfica en la que las experiencias surgidas en el espacio tridimensional han de limitarse a un espacio bidimensional.

Esta actividad de graficación libre y espontánea constituye un verdadero lenguaje en el que está presente el ser entero del niño a la vez que, como dijimos más adelante, permite ir culminando su proceso de abstracción. Al estar presentes sus funciones senso-perceptual motoras, de representación y de memoria significativa se

transcribe a la vez los estados tónico-afectivos surgidos de sus intereses y afectos que han sido activados en la acción misma.

La diagramación juega, como afirma Mialaret, un rol de singular importancia en el proceso de evolución de la función simbólica porque con ella continua el proceso de esquematización progresiva, de abstracción creciente. La diagramación es otra forma de lenguaje de comunicación por el que el niño expresa la traducción que él hace de los mensajes que recibe al cumplir la Tarea de movimiento.

Recordemos las dos etapas de síntesis que se suceden en la diagramación o el dibujo del niño y la niña. La primera, del garabato, espontánea y sin intencionalidad, aquella en la que el niño interpreta su dibujo sólo después de haberlo terminado. La segunda, el paso progresivo del garabato al control de sus movimientos espontáneos, cuando la maduración nerviosa va avanzando en sus segmentos distales hacia la mano y el niño es capaz de producir formas determinadas con intencionalidad y, por ende, con significado previo.

Este es el paso concreto que lo acerca al acto de escribir y en el que intuye la función simbólica de la escritura. Por otro lado, el niño al transferir la organización del espacio tridimensional a un espacio bidimensional: la hoja de papel, se manifiesta todo un proceso intelectual de gran importancia. Todo un acto complejo de carácter psicomotor, regulado por la corteza cerebral, en el que se engloba el espacio, el tiempo, en su secuencia regular y rítmica, integrado a los movimientos intencionales, cada vez más precisos e impregnados de sentido.

Ahondando aún más sobre la influencia de la diagramación que surge de la acción en los aprendizajes de la lectura y la escritura, podemos afirmar que ésta brinda al maestro un valioso instrumento de ejercitación del brazo gráfico, de lectura y de evaluación, por la oportunidad que le brinda de conocer el nivel de maduración motora y psicomotora del niño, sus habilidades neuro-psicomotrices que son las que, definitivamente, facilitan al niño su acceso placentero al aprendizaje de la lectura y escritura

En relación a **la escritura** la diagramación ayuda al niño a **ejercitar de manera específica**

el brazo gráfico. Al independizarlo de su cuerpo y liberarlo de tensiones y crispaciones le facilita su maduración nerviosa y un constante ajuste de la alternancia rítmica necesaria a la musculatura sinérgica del brazo, lo que le otorga la disponibilidad necesaria para realizar con naturalidad y sin esfuerzo el acto de escribir. Un acto gráfico placentero porque le facilita dar sentido al dibujo que realiza, siempre sujeto al momento de su maduración a la vez que contribuyendo a esta.

Todo un proceso en busca de la eficacia, bienestar y economía de esfuerzo necesarias, que elimina definitivamente la necesidad de recurrir a las traumáticas planas de redondelas y palotes que nunca fueron, ni son garantía de éxito para la caligrafía. Por el contrario, lo someten a la fatiga prematura de su brazo gráfico y a un lógico aburrimiento. Esfuerzo que sacrifica lo más hermoso de la vida del niño: su alegría, su placer de sentirse libre para descubrir formas, tamaños, colores, distancias, etc., y expresarlas gráficamente buscando siempre un mayor ajuste con su pensamiento.

Las crayolas son los medios más recomendables para el proceso inicial de graficación por la suavidad con que se desplazan, el grosor de las mismas y la viveza del color.

En relación a la **lectura** el maestro puede aprovechar estas circunstancias para pedirle al niño pequeño le “dicte” el significado de sus diagramaciones y escribirlo junto a él. Esta interacción maestro-niño despierta en el educando el interés por el aprendizaje significativo del lenguaje escrito y lo hace sentir protagonista de sus aprendizajes.

Tratándose de un grupo numeroso de niños el profesor muestra a todos algunas de los dibujos y selecciona con ellos uno o dos. Pide al autor que lo describa oralmente y luego, sin el dibujo a la vista, invita a todos a hacer sus propios dibujos sobre el mismo tema, de acuerdo a la forma como han comprendido la “lectura” del dibujo. Esta es una linda manera de ejercitar la comprensión tanto del dibujo como de la descripción dada.

No queremos dejar de mencionar la influencia que ejerce la función tónico-afectiva en estas habilidades. Ya hemos expresado anteriormente que de ella, del grado de tensión de los músculos

del cuerpo, tono directamente ligado a las emociones, depende la postura correcta y con ella la independencia del brazo gráfico. Postura en la que el tronco (hombros, columna y pelvis) y la cabeza se ubican en línea y en plomada, en un equilibrio tal que el gasto de energía es mínimo y el brazo gráfico se libera de tensiones y crispaciones desde el hombro hasta la mano en el acto de tomar y presionar el lápiz y deslizarlo sobre el papel. Situaciones y habilidades corporales que al haber sido históricamente descuidadas resultan sin duda la causa principal de frustraciones, deserciones y fracasos escolares.

Por último, es necesario remarcar la trascendencia de la diagramación en el proceso de la **evaluación integral**. La diagramación representa el instrumento más auténtico para recibir información sobre el proceso de maduración del niño, de su capacidad para relacionarse consigo mismo y con su medio, de su nivel de comprensión y representación, de conocer su poder imaginativo, sus sentimientos y afectos, la conciencia de su cuerpo y su relación con el espacio y el tiempo, su capacidad de expresión y de comunicación. Toda una serie de indicadores que el profesor puede considerar en su lista de cotejo para ayudar al niño en aquellos problemas que observa en el momento mismo de llevar a cabo sus dibujos y no sólo en el dibujo como producto.

Una educación comprometida con el niño debe considerar toda esta gama de potencialidades como indicadores básicos para que su proceso de evaluación se ajuste a la realidad, le pueda brindar la ayuda personalizada que cada uno-a requiere y por fin para que el propio niño y la niña la acepte con alegría al ser consciente de sus avances.

Porque en los dibujos de cada día, producto de su actividad corporal, el niño va revelando su nivel de avance o sus problemas, sus capacidades y limitaciones. El maestro deberá archivar sistemáticamente en sus fólderes personales las diagramaciones de cada niño como elementos muy ricos para: analizar y comparar, reconocer sus logros o sus dificultades, con lo que obtendrá una real muestra de su historia personal y social. Como ya dijimos estos indicadores ayudan al maestro a reconocer el proceso de desarrollo integral del niño y, por tanto, a brindarle la ayuda individual necesaria mediante la retroalimentación

conveniente. Ayuda personalizada propia de la pedagogía humanística y activa que preconizamos en nuestro proyecto educativo.

La Diagramación, por lo general se lleva a cabo al finalizar la sesión, pero esta recomendación puede variar de acuerdo a las situaciones educativas por lo que cualquier momento de la misma es propicio para invitar al niño a diagramar sus experiencias.

Orientaciones didáctico-metodológicas

Sugerimos las siguientes orientaciones básicas:

Iniciar las diagramaciones utilizando las actividades globales de correr, saltar, haciendo grandes trazos de translaciones en el espacio. Utilizando papeles grandes (craft). Por ejemplo, las formas de los círculos distribuidos en el patio o sala de clase, de los bastones, de los cuadrados armados en el suelo, etc. Cuando se trata de niños pequeños, hasta de 6-7 años pedirles que utilicen las crayolas o los plumones de los 4 colores: rojo, verde, azul y amarillo haciendo que los usen sobre un mismo papel.

En un inicio hacer que utilicen los papeles grandes que les permitan que el movimiento de su brazo escritor sea amplio, en lo posible desde el hombro para sujetarse al proceso progresivo de maduración que comienza en el hombro y termina en los dedos de la mano.

Progresivamente, cuando el niño ha practicado suficientes actividades psicomotrices o experiencias vivenciadas - no actividades motrices arbitrarias o de adiestramiento (palotes)- y se observa que el nivel de maduración nerviosa le permite controlar mejor el movimiento de su brazo y la participación fina de la mano, las páginas del papel se van haciendo más chicas para ir llegando al tamaño de la hoja del cuaderno.

El maestro debe tener paciencia y no apresurar este proceso. De él depende que el niño mantenga la correcta presión y aprehensión, primero de la crayola, luego del lápiz sobre el papel. Sólo así podrá igualmente alcanzar la fluidez, la economía del esfuerzo y la seguridad necesaria tanto como el gusto por la escritura.

Observar constantemente la postura del niño, no para exigirle que se siente bien sino fortalecer los músculos que mantienen erecto su tronco. Para ello insistir en el trabajo global del cuerpo,

especialmente en el gatear, el correr, el saltar, lanzar, reptar, hacer equilibrio, etc. Sólo así no será ningún sacrificio sentarse frente a su mesa, adoptar la postura correcta y “escribir”.

Hacer que los niños diagramen sus experiencias unas veces sentados en el suelo del patio y otras en su aula frente a su mesa de trabajo con el fin de ofrecerles las actividades necesarias a su fortalecimiento.

La diagramación en el aula permite al maestro seleccionar, junto al grupo de alumnos, los dibujos que le permitirá relatar e interpretar su significado. Con esto aseguramos que el niño intervenga en la selección y “lectura” de sus cuentos en base a sus dibujos. Resulta muy útil coleccionar en una carpeta los dibujos de los niños ya que más adelante ha de convertirse en SU texto de lectura, producto de sus vivencias corporales en la está presente su ser entero.

La práctica de la relajación durante la diagramación es de singular importancia para eliminar tensiones de todo el cuerpo y para que el niño se sienta tranquilo y satisfecho.

Tener gran cuidado de atender personalmente a cada niño y en caso de tener uno o más niños zurdos brindarles toda la atención posible, tanto en cuanto al mobiliario en que trabaja como en la mecánica de su escritura.

Con los niños zurdos, a menudo tan descuidados, debe tenerse muy en cuenta la necesidad de comenzar la práctica de la escritura con Tareas de carácter Global y otras de carácter segmentario para afianzar su brazo dominante. Recordemos que los movimientos globales exigen que todos los músculos del cuerpo estén en un equilibrio óptimo de contracciones y distensiones, esto es, en equilibrio sinérgico, fundamental para sentarse frente de la mesa, apoyar los brazos sin tensiones, colocar correctamente la hoja de papel o el cuaderno en sentido angular al cuerpo, en posición contrario al del diestro. Por último, ubicar adecuadamente el antebrazo sobre la mesa permitiendo su desplazamiento sin tensiones y la toma del lápiz sin crispaciones.

La aplicación de la tarea de movimiento

El proceso metodológico a seguir en la aplicación práctica de la Acción se sujeta a los siguientes pasos:

1) **Práctica espontánea – Momento de iniciación.** Todos practican libremente la tarea propuesta unas veces por el profesor y otras por los mismos alumnos y alumnas. El profesor observa y alienta a todos para que busquen y descubran diferentes formas de realizar la Tarea.

2) **La selección del Patrón Cinético Niño.** Es de gran importancia para que los niños se sientan libres y desarrollen su responsabilidad, invitar a los niños a sentarse ya sea a su alrededor o en sus lugares donde se encuentran. Les pide que cada uno seleccione un patrón de movimiento, el que más les gustó o el que más fácilmente pudieron realizar.

El profesor les pide ponerse de pie para practicar el Patrón Cinético seleccionado por cada niño. Lo llamamos Patrón Cinético Niño, P. C. N. Durante la práctica misma los induce a pensar en lo que hacen: qué parte del cuerpo se mueve, en qué dirección se mueve, cuán rápido o lento se mueve y con quién se mueve. Todos los niños se mueven libre y responsablemente para cumplir el objetivo de la Tarea.

3) **La descripción del P. C. N.** Es el momento en que el profesor observa la actividad del grupo, les pide sentarse para que observen y selecciona a un niño, cualquiera que sea, ni el mejor ni el peor, para que describa lo que hizo. Unas veces lo induce a pensar y sentir su cuerpo, otras a pensar en el espacio en que se mueve o en el tiempo en que se mueve y en las relaciones con el objeto o con el compañero. Cuatro factores fundamentales para ayudar al niño a diversificar la Tarea y desarrollar la creatividad. Proceso que además de facilitar la estructuración del Esquema Corporal, va forjando su autonomía, adquiriendo seguridad y audacia para descubrir nuevas formas de solucionar los distintos problemas que le plantea la Tarea.

4) **Con relación al lenguaje.** Tratándose de niños de 4 a 6 años es importante pedirles que acompañen su acción con el símbolo oral correspondiente.

Si salta en distintas direcciones le pide que al saltar diga la dirección en que salta: adelante-adelante o adelante-de lado, adelante-de lado, etc.

Más adelante les pide que luego de saltar recuerden y expresen cómo se ha desplazado. Por ejemplo: adelante-adelante – de lado. El profesor debe conocer cuantas acciones recuerda el niño a una edad determinada para pedirle que enlace 2 ó 3 ó 4 direcciones y luego las recuerde y las repita.

A los mayores (Tercer Ciclo) les pide explicar lo que han practicado utilizando sus propias palabras y los ayuda a utilizarlas con propiedad. Se actualiza así, permanentemente, el proceso de Acción-reflexión-lenguaje. Igualmente les pide que dibujen, describan y escriban las acciones realizadas, solos o en pequeños grupos.

5) **Actividad generalizada.** Todos los niños realizan la actividad que demostró el compañero o la compañera. El profesor alienta y recuerda con su palabra para que todos traten de hacer lo mismo que hizo el compañero o la compañera. Puede usar las palabras que impulsan la acción o ayudarse con las claves (bastones musicales) o el tamborín para señalar un tiempo básico accesible a todos. Luego de una práctica prudencial les pide sentarse.

6) **Repetición de la dinámica.** Se comienza nuevamente. Se deja libres a los niños para que sin cambiar la Tarea vayan descubriendo acciones relacionadas ya no con el cuerpo sino por ejemplo con el espacio (o el tiempo o con las relaciones). Cada uno se dedica a descubrir cómo puede desplazarse en el espacio con el aparato en el que cada uno se mueve (escaleras) o el aparato que mueve, (pelota). Este panorama al parecer desordenado es muy rico porque sirve al profesor para elegir un nuevo Patrón Cinético Niño P. C. N. que debe ser descrito oralmente éste y cuando sea necesario ayudado por otros niños.

7) **La práctica de la diagramación.** Unas veces ella se cumple al finalizar la sesión pero otras veces, cuando la Tarea se

orienta a facilitar un aprendizaje escolar se refuerza siempre con la diagramación para completar el proceso de interiorización de la noción y la comprensión de la expresión gráfica.

Por último, en cuanto al número de factores a desarrollar en cada Tarea hemos llegado a la conclusión que cuanto mayor es el niño se desarrollan más factores de la creatividad en una misma Tarea ya que su riqueza de movimiento y su atención es mayor y por lo tanto su capacidad de diversificación también es mayor. Sin embargo, cuando es más pequeño sólo se desarrolla uno de los factores en cada Tarea pero se practican 3 ó 4 Tareas por sesión. Esto debido a la inestable atención del niño, a su poca capacidad de detenerse en una sola actividad y a su inestabilidad motriz.

La dosificación de la tarea de movimiento

Es indudable que existen diferencias en dificultad entre las acciones que cumple un niño de 3 a 5 años con las de un niño de 6 y 7 ó de 8 a 10 años. Sin embargo, es muy difícil establecer lo que puede o no puede hacer cada niño o grupo de niños puesto que cada uno es una individualidad diferente cuyo desarrollo si bien es lineal, puede adelantarse, retrasarse o aún detenerse en uno o en varios aspectos. Por lo tanto, el profesor deberá:

- Olvidar las tradicionales progresiones formuladas rigidamente para cada acción o destreza y menos aún obligar a las niñas y los niños a seguirlas.
- Permitir que cada niño y niña vayan alcanzando en forma gradual sus propias metas sin establecer rendimientos mínimos o máximos y menos aún, fijando modelos con niveles de dificultad que nunca pueden ser alcanzados por todas las niñas y los niños. Por ello es cuestionable la aplicación de ejercicios graduados a ser cumplidos en simultaneidad y que hasta hoy siguen aplicándose en los campos de la gimnasia y el deporte.
- Dar oportunidad a cada uno y a todos los niños para que muestren sus descubrimientos de movimiento y sientan la satisfacción de convertirse en maestro.

- Aplicar la Tarea de movimiento respetando la espontaneidad del niño y la niña sin mayores exigencias de logros y dándoles el tiempo necesario para que puedan explorar con paz y tranquilidad nuevas formas de cumplir con la tarea propuesta.

- Utilizar el lenguaje oral con la suficiente claridad y precisión de acuerdo a la comprensión del niño y la niña.

- Seguir los Factores del movimiento para facilitar la práctica aunque no es necesario seguir el orden de los mismos: cuerpo, espacio, tiempo y relaciones, ni cumplirlos todos en una sesión.

- Tener presente que debido a que siempre se aplica el aprendizaje dirigido, en los primeros tiempos los niños tratan de mirarse e imitarse mutuamente. El profesor tendrá la paciencia suficiente y el tino para ir alentando a los niños a buscar por sí mismos nuevas y originales formas de moverse.

- Programar las sesiones del niño pequeño, de 3, 4 y 5 años, utilizando varias Tareas diferentes, pueden ser 4 ó 5, sin embargo en cada una se practica un solo factor de movimiento, por ejemplo: en una se desarrolla el espacio, en otra el cuerpo, en otras las relaciones, etc. Esto debido a que su atención es muy difusa y dispersa y para mantenerla se recurre al cambio de Tareas.

- Programar las sesiones del niño de 6 y 7 años siempre en base a varias Tareas pero ahora desarrollando cada una con 2 ó 3 factores del movimiento, por ejemplo: cuerpo y relaciones; espacio y relaciones; tiempo, cuerpo y relaciones, etc. El niño y la niña tiene así oportunidad de explorar más detenidamente cada Tarea y dedicar mayor tiempo a que más niños demuestren lo que pueden hacer y lo que puede hacer el grupo. A esta edad lo más importante es enriquecer el movimiento del niño estimulando su diversificación pero también se les puede iniciar en el proceso de enlazar dos o tres actividades conformando una secuencia. Ello aumenta la dificultad de la acción y desarrolla en el niño su capacidad de organización y de memoria.

- Programar las sesiones del niño de 8-10 años insistiendo más en las Secuencias de

movimiento en las que se enlazan un mayor número de acciones: de 4 a 7 que es el número que experimentalmente conocemos puede repetir un niño de esta edad. La dificultad reside principalmente en las diversas maneras que cada uno descubre para enlazar una acción a la otra y poder repetir la misma secuencia o Frase de movimiento cada vez con mayor seguridad, dominio de sí y de su relación con el compañero.

Los medios de trabajo didáctico:

Sabemos que “en el comienzo el objeto y el sí mismo se confunden, después el objeto está más allá y para mí antes de convertirse, ulteriormente, en el objeto en sí” (Piaget, 1972). Sólo más adelante el cuerpo comienza a identificarse con su YO y a separarse del objeto. Esto significa que hasta los 9-10 años, más o menos, el niño vive la etapa de las operaciones concretas y en consecuencia el maestro está obligado a acompañar el proceso de identidad del niño haciendo uso permanente del objeto, de modo que las experiencias sean realmente vivencias corporales, fuente de conocimientos y afectos.

Sabemos que en las interacciones del niño con su ambiente aparecen los estímulos de contacto corporal que van a ejercer mayor influencia en la formación de nociones y conocimientos. Por la interacción de todo su cuerpo con determinado aparato o con la manipulación de un objeto el niño va a ser capaz de aprehender las características de los mismos y las relaciones que se establecen entre ellos. Hasta la edad de 7 años, más o menos, el niño va forjando su comportamiento en base a lo que percibe y hace, lo que significa que su pensamiento es activado únicamente por la presencia y el actuar sobre el objeto físico. Recurrimos nuevamente a Piaget (1972) para aceptar que “convertida en actividad sensoriomotora se proyecta y continúa a lo largo de toda la vida” y añade que “las operaciones lógicas del adulto no son sino acciones sensomotoras que han experimentado una sucesión de transformaciones.”

Es por ello que la importancia que tiene para el niño el saber primero hacer uso de su cuerpo entero, luego de sus manos como instrumento de su inteligencia es no sólo de enorme importancia para su hacer sino también para el desarrollo de su mente, como instrumento para la acción pero

también como presencia del propio YO como expresión, creación y sensibilización.

El valioso y sugestivo libro del psicofisiólogo Chauchard (1971, 1962) ofrece a los educadores de la corporalidad importantes fundamentos científicos y filosóficos para comprender la función del cuerpo y de la mano en la vida de relación del niño con el mundo de los objetos y el mundo de los demás.

Estos fundamente brevemente enunciados nos llevan a comprender la importancia de proveer al niño de objetos con características diferentes y que al mismo tiempo que respondan a sus intereses le proporcionen oportunidades para desarrollar su inteligencia, afinar su sensibilidad, actuar creadoramente sobre las cosas y adquirir la autonomía, seguridad y confianza en sí mismo.

Estos pequeños y grandes aparatos que denominamos, siguiendo a Peterson, *medios de trabajo didáctico*, deben ofrecer al niño un cierto nivel de dificultades, plantearle problemas y estar de acuerdo con el nivel de desarrollo psicomotor del niño, es decir, el nivel de estructuración de su esquema corporal.

La pelota de goma o de plástico, con un peso significativo para el niño, debe dar un buen rebote y rodar sobre el suelo en la dirección correcta. Debe ser más grande cuando el niño es pequeño e ir disminuyendo en tamaño conforme mejora su madurez nerviosa cuando le otorga mayor seguridad a su vista y a su mano.

El bastón de 1 metro pintados cada uno de los colores básicos (rojo, verde, azul y amarillo) y el grosor justo para su visualización sirven para dar amplitud al movimiento, movilidad a sus articulaciones a la vez que para construir formas y realizar mediciones de superficies. Igualmente los bastones (4) de 0.25 centímetros para construir formas pequeñas y comparar tamaños, sumas, restas y multiplicaciones.

Las cuerdas individuales de 3 metros más o menos, y largas de 10 metros, con agregados elásticos para que se mantenga extendida, sirven para ejecutar todo tipo de salto. La cuerda unas veces estática y otras en movimiento exige gran coordinación de todos los segmentos del cuerpo como totalidad así como para la percepción espacio temporal.

Los aros como aparatos que ruedan, giran o demarcan el espacio para aprender a reconocer el espacio propio y respetar el ajeno, para dar sensibilidad al brazo gráfico y coordinación fina a los dedos de la mano en el escribir.

El equipo de pelotas de trapo (4 grandes de 0.35 centímetros de circunferencia y 4 chicas de 0.25 centímetros de circunferencia.) destinadas a los aprendizajes de la lectura y la escritura y a la percepción de la estructuración espacio-temporal.

El equipo de cubos para diferenciar formas y tamaños.

Las botellas grandes y pequeñas pintadas de diferente color (rojo, verde, azul y amarillo) con igual objetivo.

Las barras de equilibrio que permitan variar su altura, las bancas suecas, los cajones desmontables (cuadrados), las escaleras de tijera de varios tamaños, etc., todos ellos permiten la coordinación global del cuerpo y la seguridad en sí mismo.

El profesor deberá experimentar otros aparatos de acuerdo a las condiciones de su medio o su región.

Lista de referencias

- Ajuriaguerra, J. (1990). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Masson.
- Chauchard, P. (1962). *El cerebro y la mano creadora*. Madrid: Narcea.
- Chauchard, P. (1971). *El cerebro y la mano creadora*. Barcelona: Paidós.
- Chopra, D. (1997). *Cuerpos sin edad mentes sin tiempo*. New York: Free Rivers Press.
- Da Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Da Fonseca, V. (1989). *Desenvolvimiento humano de la filogénesis a la ontogénesis de la motricidad*. Lisboa: Notícias Lisboa.
- Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: Inde Publicaciones.
- Da Fonseca, V. & Nelson, M. (1987). *Escola quem es tu?* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Drakontos.
- Damasio, A. (2007). *En busca de Spinoza, Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Gardner, H. (1985a). *Estructura de la mente*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1985b). *La historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gaston, M. & Debesse, M. (1973). *Tratado de la Psicología de la Educación*. Barcelona: Oikos-Taurus.
- Gerda, A. (1979). *La Eutonia*. Buenos Aires: Paidós.
- Laín-Entralgo, P. (1991). *Cuerpo y alma*. Madrid: Espasa-Calpe, Colección Austral.
- Le Bouche, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Barcelona: Paidós.
- Le Bouche, J. (1984). *La Educación Psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Le Bouche, J. (1995). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*. Barcelona: Paidós.
- Le Bouche, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel Planeta.
- Lora, J. (1985). *Psicomotricidad: Hacia una educación integral*. Lima: Concytec.
- Lora, J. (1997). *De la vivencia corporal a la comunicación oral y escrita*. Lima: Optimice.
- Lora, J. (1995). *La educación corporal*. Barcelona: Paidotribo.
- Lora, J. (2008). *“Yo soy mi cuerpo” Un cambio radical en el sistema educativo*. Lima: Lars Editores.
- Luria, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. R. (1978). *Sensación y percepción*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. R. (1979a). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río.
- Luria, A. R. (1979b). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Buenos Aires: Cartago.
- Luria, A. R. (1979c). *Atención y memoria*. Buenos Aires: Fontanella.
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, E. (2002). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

- Neill, A. S. (1965). *Summerhill un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1972). *Psicología del Niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1970). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. & Séller, J. (1962). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Piaget, J. (1976). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.
- Vayer, P. (1972). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico Médica.
- Vayer, P. (1973). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico Médica.
- Vayer, P. (1982). *El equilibrio corporal*. Barcelona: Científico Médica.
- Vayer, P. (1979). *La dinámica de la acción educativa en los niños inadaptados*. Barcelona: Científico Médica.
- Vayer, P. & Destroper, J. (1973). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico Médica.
- Vayer, P. & Destroper, J. (1982). *El equilibrio corporal*. Barcelona: Científico Médico.

Referencia para citar este artículo: 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*, 2 (9), pp. 761 - 768.

Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria*

MARIA TERESA PAREDES**

Profesora Pontificia Universidad Javeriana-Cali.

LEONOR I. LEGA***

Catedrática de Psicología, Saint Peter's College.

HANNIA CABEZAS****

Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

MARJORIE E. ORTEGA*****

Profesora Saint Peter's College.

YENI MEDINA*****

Profesora Saint Peter's College.

CAROLINA VEGA*****

Profesora Saint Peter's College.

Artículo recibido en abril 12 de 2010; artículo aceptado en agosto 12 de 2010 (Eds.)

Resumen: Con un diseño de grupos apareados por edad y grado escolar, comparamos los resultados de dos investigaciones sobre bullying, realizadas en Colombia y Costa Rica. El propósito fue identificar los comportamientos de los agresores y agresoras para configurar su perfil, y explorar la variable género en este fenómeno. Utilizamos el "Cuestionario Paredes, Lega Vernon para Detección del Bullying" en 824 estudiantes de 6° a 8°. El resultado de un MANOVA de dos vías mostró diferencias significativas en las categorías género y país, y una relación significativa en la interacción género y país.

Palabras clave: Hostigamiento entre pares, intimidación, agresión, colegio, diferencias de género, transcultural, Colombia, Costa Rica.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica hace parte del proyecto denominado Segunda Fase de la investigación sobre el Fenómeno del Bullying. Financiado por la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Inscrito como proyecto de investigación del Grupo Estudios en Cultura, Niñez y Familia. Código del proyecto: 02100218. Registro: Rii-282. Inicio febrero de 2009, finalización junio de 2010.

** Directora Instituto Albert Ellis de Colombia. Supervisora Terapia Racional Emotivo Conductual (TREC). Licenciada en Psicología, Universidad Javeriana-Cali, Colombia. Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación. Correo electrónico: aellis.colombia09@gmail.com

*** PhD Psychology, Temple University (Philadelphia, USA), Post-PhD (post-doctorado) Terapia Racional Emotivo Conductual (TREC), Albert Ellis Institute N. Y. Correo electrónico: llega@spc.edu

**** M.S. Profesora de la Escuela de Orientación y Educación Especial, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Correo electrónico: hanniac@gmail.com

***** Licenciada en Psicología, Saint Peter's College.

***** Licenciada en Psicología, Saint Peter's College.

***** Licenciada en Psicología, Saint Peter's College.

Diferenças Trans-Culturais na Manifestação do Bullying nos Estudantes da Escola Secundária

• **Resumo:** Com um desenho de grupos juntados por idade e grau escolar, comparamos os resultados de duas investigações sobre “bullying”, realizadas em Colômbia e Costa Rica. O propósito foi identificar os comportamentos dos agressores e agressoras para configurar seu perfil, e explorar a variável gênero neste fenômeno. Utilizamos o “Cuestionario Paredes, Lega Vernon para Detección do Bullying” em 824 estudantes de 6^{ou} a 8^{ou}. O resultado de um MANOVA de duas vias mostrou diferenças significativas nas categorias gênero e país, e uma relação significativa na interação gênero e país.

Palavras-chave: Hostigamiento entre pares, intimidación, agresión, colegio, diferencias de género, transcultural, Colômbia, Costa Rica.

Bullying Transcultural Differences in High-School Students

• **Abstract:** A matched group design by age and grade level compared the results of two previous single experiments done in two different countries, Colombia and Costa Rica, on the phenomenon of bullying. The purpose was to identify the aggressor's behavior to make and compare their profile and the explore the variable of gender in this issue. The study consisted of 824 male and female participants, ages of 12 to 16, grades 6th to 8th, anonymously answered the Paredes, Lega, Vernon Questionary for Bullying Detection. The results of a two-way MANOVA showed that there were main effects in gender and country, and a significant gender and country interaction.

Keywords: Intimidation, aggression, peer aggression, school, gender differences, transcultural, Colombia, Costa Rica.

-1. Introducción. -2. Descripción del estudio. -3. Método. -4. Resultados. -5. Discusión.
-Lista de referencias.

1. Introducción

El bullying se reconoce actualmente como un problema mundial, y Olweus (1973a; 1977b; 1978; 1979) es considerado el pionero en la investigación sistemática sobre este tema. Sus investigaciones sobre el fenómeno del bullying inician en la década del 70 en Escandinavia, y el impacto de sus hallazgos suscitó interés en investigadores e investigadoras de Finlandia (Lazgerspetz et al., 1982), Estados Unidos (Perry et al., 1988), Irlanda (O'Moore & Brendan, 1989), Australia (Rigby & Slee, 1991), Inglaterra (Smith, 1991), Canadá (Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991), Japón (Hirano, 1992), Países Bajos (Haese-Lager & Van Lieshout, 1992) y España (Ruiz, 1992). Estos estudios son citados por Olweus (1998) como las investigaciones que permitieron reconocer la presencia transcultural del problema, debido a que los resultados confirmaban la existencia del bullying en los respectivos países en los que se llevó a cabo cada una de ellas. En 2008 se realizó un estudio transcultural sobre la prevalencia de víctimas de bullying en colegios de once países

europeos, con el fin de investigar la asociación del problema con factores físicos, socio-demográficos y psicosociales en una muestra de niños, niñas y adolescentes de 8 a 18 años. Esta investigación encontró que hay presencia de bullying y una considerable variación entre países (desde 10.5% en Hungría hasta 29.6% en Reino Unido). Los jóvenes y las jóvenes tienen mayor probabilidad de ser víctimas de bullying en Austria, Países Bajos, España, Suiza y Reino Unido, y baja probabilidad en Francia, Grecia y Hungría (Analitis, Klein, Ravens-Sieberer, Detmar, Erhart, Berra, Alonso, Rajmil, & European Kidscreen Group, 2009). Otra investigación transcultural muy citada en la literatura sobre este fenómeno, fue la realizada por Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee en 1999, y también da cuenta de la variabilidad de la presencia del problema en cada país. Asimismo, en la muestra total colombiana, la presencia del problema fue del 24.7% (Paredes, Alvarez, Lega & Vernon, 2008), mientras que en la muestra costarricense fue de 19.1% (Cabezas, Pizarro & Jiménez, 2007). Este cúmulo de investigaciones en tan diversos países mantienen en común y de

manera consistente, a través de las décadas, la diferencia en la proporción de la presencia del problema, además de otros aspectos.

El *bullying* puede ser descrito como un tipo de agresión dividido en cuatro categorías: física, verbal, psicológica y social (Davis & Davis, 2008). Los tipos de comportamientos incluidos en esas categorías son empujar, golpear, amenazar, extorsionar y aislar, entre otros. Quien lleva a cabo estas acciones, es denominado *agresor*, y se caracteriza fundamentalmente por la impulsividad y la necesidad de dominar a otros. También tiene problemas para controlar la rabia y los sentimientos de hostilidad frente al ambiente y las otras personas en general, y claramente niega sus acciones; vuelca la culpa a los demás por su comportamiento, o minimiza sus propios hechos. Asimismo, expresa poca empatía por los sentimientos de otros, percibe erróneamente hostilidad en las acciones de otros y ve la agresividad como la única forma de preservar su autoimagen. En la aparición del comportamiento de acoso se relacionan otros dos factores, además de las características personales mencionadas anteriormente. Un segundo factor que se ha asociado a la aparición del bullying, son las características de las familias de los agresores o agresoras. En general los padres y madres exhiben pocas destrezas para solucionar problemas, así como para mantener relaciones con otros adultos; son inconsistentes y/o abusivos con la disciplina, y no están interesados en conocer siempre el paradero de sus hijos o hijas (Olweus, 1998; Olweus, 2001; Cabezas & Jiménez, 2007; Paredes, Álvarez, Lega & Vernon, 2008). Un tercer factor se relaciona con la escuela. Aspectos como la inconsistencia y la ambigüedad de las normas que dificultan su ejecución por parte de los sujetos adultos, o reglas muy generales, favorecen que los agresores y agresoras aprendan que sus comportamientos son aceptables. Asimismo, la ausencia o poca claridad de los canales de comunicación entre estudiantes, profesores y profesoras, y padres y madres, y en general la poca intervención de los profesores y profesoras en los incidentes de agresión entre estudiantes, se reconocen como factores asociados a la escuela que favorecen la aparición y permanencia del problema (Garbarino & DeLara, 2002; Olweus, 2001; Olweus, 2003).

Si bien existe acuerdo sobre las características generales del comportamiento del agresor o

agresora, en este estudio nos proponemos explorar formas específicas de manifestación del *perfil del agresor* en el contexto de *bullying* en dos países: Colombia y Costa Rica.

Un propósito adicional de este análisis fue explorar si el género juega un rol en la forma de expresión del *perfil del agresor* en los dos países, Colombia y Costa Rica.

2. Descripción del estudio

Los estudios sobre *bullying* del presente artículo fueron inicialmente conducidos separadamente en los dos países, teniendo en cuenta la equivalencia de las muestras en cuanto a grado escolar, edad, género y estatus socioeconómico. En los dos países realizamos el mismo procedimiento, en el cual los colegios fueron contactados para que permitieran aplicar a sus estudiantes de 6º, 7º y 8º grado, una encuesta basada en la literatura de Olweus. La descripción detallada de la construcción del instrumento y sus características se encuentra en el volumen 6(1), 2008, pp. 304, 305 de esta revista, (Paredes, Álvarez, Lega & Vernon, 2008). Para este estudio, analizamos en las dos muestras las preguntas pertinentes al agresor o agresora.

Los resultados de estos estudios mostraron que tanto en Costa Rica como en Colombia, los estudiantes y las estudiantes habían experimentado algún tipo de agresión en algún momento de la vida escolar, y que una proporción importante de ellos y de ellas percibía ser agredida por lo menos una vez al mes (Cabezas, 2007; Cabezas & Jiménez, 2007; Paredes, Álvarez, Lega & Vernon, 2008).

Al examinar los resultados de las investigaciones en Colombia y Costa Rica encontramos diferencias en la forma en que se manifiesta la agresión entre los jóvenes y las jóvenes, de acuerdo con el género. Aunque en los varones la forma predilecta de agredir de ambas muestras es la física, se perciben algunas diferencias en los dos grupos. En los varones costarricenses, la agresión se presenta a través de golpes, empujones, por medio de amenazas, con armas punzo-cortantes (2.8%), y a través del uso de palabras grotescas, pero mediando en la mayoría de los casos el contacto físico. En los varones colombianos predominan los golpes (32.6%), la ridiculización -principalmente por medio de apodos-, las palabras soeces, la amenaza de golpes (todas las agresiones verbales 13.3%) y la exclusión

en el 5,1% de los casos. Es importante resaltar que entre los jóvenes y las jóvenes de Colombia no se presentó una proporción significativa de amenaza con arma (1.5%), especificando además que el arma ha sido algún objeto típico del trabajo escolar, como una tijera o una regla.

Los varones costarricenses justifican la agresión diciendo que sus iguales “son tontos”, “más débiles”, “menores” o que “no reaccionan”. Los jóvenes de la muestra colombiana justifican la agresión alegando que ellos sólo querían “molestar”, por “desquitarse”, por “rabia”, o porque “el otro molestaba”.

Las jóvenes costarricenses argumentan la agresión aduciendo que sus víctimas “son frágiles”, “tímidas”, “más pequeñas” o “les caen mal”. Asimismo, agreden de manera solapada, haciendo uso del chantaje e intimidando a sus víctimas al decirles que van a “divulgar un secreto” o a “contar algo que les avergonzaría”. Utilizan menos el contacto físico; sin embargo, en Costa Rica el uso de palabras fuertes y grotescas es común entre las mujeres, al igual que en los varones. Las jóvenes colombianas utilizan principalmente formas verbales de agresión, por medio de apodosos o insultos (16.2%), seguido de golpes (8%), y todas las formas de exclusión (7%), animando a otras y a otros a no “juntarse” con la compañera. Al igual que las costarricenses, utilizan la amenaza de propagar un falso rumor. La principal razón de las jóvenes colombianas para agredir a otras o a otros, es “desquitarse”, “sólo porque quise”, o “sólo molestando”. Ambos grupos perciben la indefensión y debilidad en sus víctimas, y ello les lleva a provocar dolor en forma intencional, lo que les hace sentir tanto a los hombres como a las mujeres de las dos muestras, satisfechos, poderosos, y cómodos con su comportamiento.

De acuerdo con Davis & Davis (2008), *“la probabilidad de que los jóvenes intimiden aumenta cuando los adultos y los compañeros ven el comportamiento de los agresores y no hacen nada para detenerlo, mostrando así su aprobación”* p. 16.

Este aspecto se ve reflejado en los estudios previos en cada país, al detectarse las pocas medidas correctivas de que fueron objeto los protagonistas, ya que en la muestra costarricense, en un 61% de los hombres y en un 59.5% de las mujeres sus conductas agresivas no tuvieron consecuencias, por lo que ninguno de los grupos

asumió la responsabilidad de sus actos; igualmente, en la muestra colombiana, en el 71% de las mujeres y en el 64% de los varones no se tuvo ninguna consecuencia.

En diversos estudios se ha encontrado que la relación por género de jóvenes que intimidan en los centros educativos es de 3:1, (tres hombres por cada mujer); sin embargo, en las muestras de este estudio los datos obtenidos indican que en ambos grupos de uno y otro país, los escolares participan arremetiendo contra sus iguales en una proporción aproximada de 5:4 (cinco hombres por cuatro mujeres, 27.3% hombres, 22.3% mujeres) en Colombia, y en una proporción aproximada de 1:1 (un hombre por una mujer 9.4% mujeres, 9.7% varones) en Costa Rica. Es decir, en los dos países ambos géneros participan en comportamientos agresivos frecuentes en proporciones similares (Olweus, 1991; Olweus, 1993; Olweus, 1998; Ortega, 1994; Cerezo, 2006; Cabezas, 2007; Paredes, Álvarez, Lega & Vernon, 2008).

3. Método

Participantes

El estudio lo constituyeron un total de 824 estudiantes voluntarios de sexto, séptimo y octavo grado: 463 participantes fueron provenientes de Colombia (202 varones, 261 mujeres) y los otros 361 participantes provinieron de Costa Rica (175 varones, 187 mujeres). La edad de los participantes varió de 12 a 16 años.

Instrumento

El “Cuestionario Paredes, Lega, Vernon para detección del Bullying”, llamado inicialmente “Bullying-Cali”, está basado en la literatura de Olweus (1998), y un objetivo importante que persigue es precisar u operacionalizar los comportamientos del agresor o agresora, de las víctimas, e identificar la proporción de estudiantes que no se sitúa en ninguna de las anteriores categorías. Para el propósito de esta investigación comparamos ocho preguntas del cuestionario dirigidas a los agresores y agresoras, con el interés de explorar aspectos específicos en la manifestación del *bullying* en cada país, teniendo en cuenta los comportamientos de golpear, amenazar, excluir y ridiculizar. Tuvimos en cuenta que puede ocurrir otra forma de agresión, por lo que preguntamos

por otra forma y su descripción. El cuestionario permite identificar aspectos subjetivos del comportamiento del agresor o agresora, indagando la razón por la cual agrede a otros, el sentimiento posterior a realizar la agresión y si percibe que su comportamiento tuvo alguna consecuencia en él mismo o en ella misma. Asimismo indaga sobre el lugar donde ocurre la agresión y si durante la ejecución de este comportamiento, otros compañeros o compañeras están presentes. El instrumento también incluye preguntas generales como género, edad y grado escolar. Idénticas preguntas se realizaron a los estudiantes en ambos países.

Diseño

El estudio se realizó a partir de un diseño de grupos apareados entre sujetos. Las variables independientes fueron país (Colombia y Costa Rica) y género (mujeres y varones). Se justifica la utilización de este diseño dado el objetivo del estudio y la homogeneidad de los grupos a estudiar. El análisis multivariado de la varianza o MANOVA, permite examinar las diferencias en dos o más variables dependientes simultáneamente frente a las variables independientes descritas.

Procedimiento

Como este estudio es una comparación de dos investigaciones realizadas previamente en diferentes países, es importante aclarar que aunque el procedimiento varía ligeramente en cada país, tanto en Colombia como en Costa Rica los colegios fueron escogidos entre aquellos que mostraron algún interés en el tema de la investigación a realizar. Los cuestionarios fueron entregados a los estudiantes y las estudiantes que estaban presentes en el salón de clases en los grados 6°, 7° y 8°, y los sujetos participantes respondieron el cuestionario anónima y voluntariamente. Aunque las investigaciones iniciales incluían más centros educativos, para establecer la equivalencia transcultural de ambos países requerida por el diseño para muestras apareadas, escogimos del estudio colombiano 7 colegios de la zona urbana de Santiago de Cali (Paredes, Álvarez, Lega & Vernon, 2008) y 7 colegios del estudio en Costa Rica de las zonas de Coronado, Alajuela, Alajuelita y Cartago (Cabezas, 2007; Cabezas, 2007).

4. Resultados

Los resultados de un MANOVA de dos vías (mujeres vs. varones, Colombia vs. Costa Rica) mostraron que hay diferencias significativas en los puntajes del cuestionario, en las variables género y país; hay mayor diferencia entre mujeres, y mayor interacción significativa entre los hombres.

Hay también diferencias significativas entre países (Colombia vs. Costa Rica) respecto a las siguientes sub-categorías: “Golpear” $F(1,820) = 113.8, p < .05$, “Excluir” $F(1,820) = 128.8, p < .05$, y “Ridiculizar” $F(1,820) = 157.6, p < .05$. Estos resultados dicen que la probabilidad de que los comportamientos de agresión sean iguales en los dos países es menor a 0.05. La anterior probabilidad se cumple también para el aspecto subjetivo o la razón por la cual los jóvenes y las jóvenes agreden, dado por “Motivo para agredir” $F(1,820) = 29.4, p < .05$; se cumple igual probabilidad para “Solo o acompañado” $F(1,820) = 124.6, p < .05$, “Consecuencia” $F(1,820) = 199.09, p < .05$; y Sentimiento por la acción: “Feliz” $F(1, 820) = 15.7, p < .05$, “Satisfecho” $F(1, 820) = 57.3, p < .05$, “Preocupado” $F(1, 820) = 41.3, p < .05$.

Encontramos también diferencias significativas en género (varones vs. mujeres) en las siguientes sub-categorías: “Golpear” $F(1,820) = 106.2, p < .05$, “Motivo” $F(1,820) = 5.18, p < .05$, Frecuencia $F(1, 820) = 5.22, p < .05$; Sentimiento por la acción: “Satisfecho” $F(1,820) = 23.7, p < .05$.

Hubo una interacción entre país y género en términos de “Golpear” $F(1,820) = 79.14, p < .05$, “Amenazar” $F(1,820) = 15.14, p < .05$, “Solo o acompañado” $F(1,820) = 3.83, p < .05$, Sentimiento por la acción: “Satisfecho” $F(1,820) = 22.5, p < .05$ y “Frecuencia” $F(1,820) = 9.98, p < .05$.

Por último, hallamos también una interacción significativa País x Género ($p < .05$), es decir, el fenómeno se presenta en los dos países y se manifiesta de manera particular según el género.

5. Discusión

Los resultados obtenidos con el Manova ofrecen un amplio panorama de las diferencias entre los dos países en la manifestación del fenómeno, según el género.

Es llamativa la considerable variación entre Colombia y Costa Rica en cuanto a la prevalencia del bullying, y a la vez, la clara revelación de los comportamientos del agresor o agresora, que finalmente configuran su perfil. Encontramos que en las dos muestras el comportamiento de agresión “amenazar”, no presenta una diferencia significativa. Observamos que los varones costarricenses utilizan más el contacto físico con la víctima, sumado a las palabras fuertes y las amenazas, mientras que los varones colombianos utilizan más las amenazas, los apodos, las ridiculizaciones y los golpes. Es también particular en los sujetos costarricenses que los aspectos subjetivos o razones para actuar de esta manera están puestos en características -reales o no- de la víctima, mientras que en los colombianos, los aspectos subjetivos están expresados en términos de su propio deseo de actuar de esta manera, no por una característica del otro. Es decir, a nivel de las razones que los agresores se dan para actuar así, los varones costarricenses no toleran ciertas características de sus compañeros, y los varones colombianos creen que su deseo es suficiente para desplegar el comportamiento agresivo. De igual manera, las mujeres costarricenses justifican sus acciones en relación con características de las víctimas y las mujeres colombianas en relación con sus deseos. De cara a la prevención y la puesta en marcha de programas anti-bullying, vale resaltar esta diferencia en el perfil de los agresores y agresoras de cada país. Estos resultados sugieren que en Costa Rica, el objetivo se debe orientar hacia la tolerancia, y en Colombia el objetivo se debe orientar hacia la aceptación de los propios límites. La investigación sobre este problema, en general ha enfocado los programas hacia la tolerancia y es gracias al análisis de las interacciones de idénticas variables en dos ambientes culturales diferentes que esta investigación identifica esta importante diferencia.

La muestra colombiana expresa de manera significativa índices mayores en todas las acciones agresivas, tanto en varones como en mujeres, pero vale la pena resaltar la mayor diferencia entre las mujeres de cada país en cuanto a la forma de agresión. Las agresoras costarricenses utilizan principalmente las palabras fuertes y el chantaje, y las colombianas utilizan los apodos, los insultos, los golpes y la exclusión. También encontramos que

existen diferencias significativas según el género en la forma de expresión del *perfil del agresor* en los dos países, es decir, el rol de género mantiene su expresión bien diferenciada en cuanto a la agresión en el fenómeno del bullying. Esto sugiere que tanto la investigación sobre bullying como los programas anti-bullying deberán mantener estrategias de detección y prevención sensibles a la diferencia por género.

Establecimos también que el comportamiento de amenaza es la forma más generalizada de agresión en los dos países y en ambos géneros.

Estas diferencias hacen evidente que, si bien el fenómeno del bullying es un problema generalizado en todas las latitudes, sus formas de manifestación difieren, y esto exige que los programas y formas de detección se ajusten de manera particular a cada país, y además es probable que aspectos etno-culturales y regionales den respuesta a la variación.

Colombia y Costa Rica presentaron diferencias en la forma y en el grado en que se expresa la agresión; asimismo, estos países están afectados por factores socio-culturales muy diferentes y específicos, principalmente enfocados hacia la situación e historia de violencia. Por ejemplo, en el caso de Colombia vale la pena resaltar que la Organización Panamericana de la Salud (Paho) en 1997 reportó un índice de violencia (número de muertes violentas por 100,000 habitantes) entre los más altos de Latinoamérica; más de 10 años después, Alejandro Gaviria (2010), columnista del diario El Espectador, menciona en su columna:

(...) el director del Instituto colombiano de Medicina Legal anunció un incremento de 16% de los homicidios durante el año anterior. El número de asesinatos pasó de 14.138 en 2008 a 16.363 en 2009. La tasa anual ya se acerca a 38 muertes por cada cien mil habitantes. El Plan de Desarrollo planteaba, cabe recordarlo, llevar la tasa de homicidios de 33 a 30 entre 2006 y 2010: una meta modesta que no va a cumplirse.

Es decir, Colombia permanece con unos altos índices de criminalidad y violencia crónicos, mientras que el índice de Costa Rica estuvo entre los más bajos. Una década atrás, Costa Rica era considerada la “Suiza de Latinoamérica”, aunque su situación está empezando a cambiar.

Otro factor que diferencia socio-culturalmente a los dos países se refiere a la ausencia de ejército

en Costa Rica. Sus ciudadanos no deben hacer servicio militar. Su sistema particular de vida le hace ser un pueblo pacífico, conservador, y respetuoso de la libertad civil y política. La medida de abolir el ejército fue tomada en el año 1948, y ello cerró desde entonces cualquier militarización futura (Molina & Palmer, 1997). Un aspecto completamente contrario se presenta en Colombia, en el que de manera más enfática, y como medida para frenar el gran alcance de los grupos al margen de la ley, en los últimos 8 años el actual gobierno incrementó el número de activos de su ejército y propuso una alternativa militarista y de fuerza como parte estructural para frenar el problema de la violencia organizada y generalizada.

Teniendo en cuenta la constante variabilidad de los resultados de amplias investigaciones transculturales sobre la presencia del bullying (Olweus, 1998; Smith, 1999; Analitis, 2009), se puede decir que la diferencia encontrada entre Colombia y Costa Rica es coherente con los resultados de las investigaciones transculturales a nivel mundial, y que además, diferencias tan marcadas a nivel institucional, político o de violencia crónica, no parecen explicar la presencia del problema. Es probable que los factores socioculturales puedan estar explicando la variación en el perfil del agresor o agresora, y es interesante seguir investigando sobre estas variables, dado que los resultados de este estudio muestran diferencias con la literatura sobre el tema en cuanto a la proporción de mujeres respecto de varones que agreden frecuentemente a otros en la escuela.

Establecimos también la menor utilización en las mujeres de la fuerza física en sus agresiones. Esta diferencia en la expresión de la agresión física entre varones y mujeres podría ser parcialmente atribuible a las diferencias biológicas. Se ha encontrado que niveles altos de testosterona pueden llevar a más agresión, por lo que este factor puede explicar en parte que los varones sean más propensos a ser más agresivos que las mujeres (Harris, Rushton, Hampson & Jackson, 1996).

Asimismo, aspectos como las horas que los niños, niñas y jóvenes pasan frente a programas violentos, podría considerarse como un factor importante en la proporción de aparición del problema en cada país. De acuerdo con Sandoval (2006), el desarrollo de diferentes patrones de comportamiento de las audiencias ha sido

gradualmente influido por la televisión, factor actual de mayor importancia en el mismo. Para Huesmann, et al. (2003), este es uno de los puntos concluyentes de su estudio con jóvenes en donde manifiestan que los programas que causan mayor efecto son aquellos en donde ellos y ellas se identifican con personajes violentos, y que esa violencia es reconocida, ya que “el héroe” de esta forma está acabando con el mal, y por el hecho de hacerlo es reconocido, situación que no escapa a los niños y niñas costarricenses, quienes empiezan a mirar con buenos ojos que el héroe con quienes se han identificado, golpee, patee, y mate a sus adversarios, como una forma de justicia, incorporando de esta manera estos comportamientos en su vida diaria.

De otro lado, la interacción significativa país x género muestra que es probable que las diferencias *post hoc* entre países en cuanto a la expresión física está en gran parte explicada por diferencias expresas entre los varones colombianos y los costarricenses, en lugar que por diferencias históricas y culturales de los países. Futuras investigaciones podrían explorar si hay también algún tipo de diferencia etnocultural y/o de género en las víctimas del bullying.

Dadas las diferencias de los dos países, es probable que las distancias encontradas en los resultados de este estudio se relacionen con factores estructurales como educación, salud o políticas sociales, que futuras investigaciones podrían examinar.

Lista de referencias

- Analitis, F., Klein, M., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., Berra, S., Alonso, J., Rajmil, L. & European Kidscreen Group. (2009). Being Bullied: Associated Factors in Children and Adolescents 8 to 18 Years Old in 11 European Countries. *Pediatrics*, 123(2), pp. 569-577.
- Cabezas, H. (2007). Detección de conductas agresivas “bullyings” en escolares de sexto a octavo año, en una muestra costarricense. *Revista Educación*, 31 (1), pp. 123-133.
- Cabezas, H. & Monge, I. (2007). Maltrato entre Iguales en la escuela costarricense. *Revista Educación*, 31 (1), pp. 135-144.

- Cerezo, F. (2006). Conductas agresivas en la edad escolar. Madrid: Pirámide.
- Davis, S. & Davis, J. (2008). Crecer sin miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar o bullying. Bogotá, D. C.: Editorial Norma.
- Garbarino, J. & De Lara, E. (2002). And words can hurt forever: How to protect adolescents from bullying, harrassment, and emotional violence. New York: Copyrighted Material.
- Gaviria, A. (2010). Violencia disparada. Elespectador.com Consultado el 13 de febrero de 2010 en: www.elespectador.com/columna187531-violencia-disparada
- Molina, I. & Palmer, S. (1977). Historia de Costa Rica. Breve, actualizada y con ilustraciones. San José de Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica, Rodrigo Facio.
- Harris, J. A., Rushton, J. P., Hampson, E. & Jackson, D. N. (1996). Salivary testosterone and self-report aggressive and pro-social personality characteristics in men and women. *Aggressive Behavior*, 22 (5), pp. 321-331.
- Olweus, D. (1973a). Hakkyclinger och oversittare, ForskKnings om Skolmbbing. Estocolmo: Almqrist & Wickell.
- Olweus, D. (1973b). Personality and Agression. En: J. K. Cole & D. D. Jensen. (Eds.) Nebraska Symposium on Motivation 1972. Nebraska: Lincoln University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1977). Aggression and Peer Acceptance in Adolescent Boys: Two short term Longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, pp. 1301-1313.
- Olweus, D. (1978). Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys. Washington, D. C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1979). Stability of Aggressive reaction patterns in males: A Review. *Psychological Bulletin*, 86, pp. 852- 875.
- Olweus, D. (1991). Bully-victim problems among school children. Basic facts and effects of a school based intervention program. En: D. Pepler & K. Rubin (eds.): The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Olweus D. (1998). Conducta de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 4ª. edición.
- Olweus, D. (2001). Peer Harassment. A Critical analysis and some Important Issues, (p.p. 3-48). En: J. Juvonen & S. Graham (eds.), Perr Harassment in School The Plight of the Vulnerable and Victimized. New York: Guilford.
- Olweus, D. (2003). Bullying is not a fact of life. Recuperado el 2 de febrero de 2010, de: <http://mentalhealth.samhsa.gov/publications/allpubs/SVP-0052/#six>
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*. 304, pp. 65-67.
- Pan American Health Organization (1997). Index of violence in Latin American countries. New York: UN/Paho.
- Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latino Americana de Ciencias Sociales en Niñez y Juventud*, 6 (1), pp. 295-317.
- Sandoval, M. (2006). Los efectos de la televisión sobre el comportamiento de las audiencias jóvenes desde la perspectiva de la convergencia y de las prácticas culturales. *Universitas Psychologica*, 5(2), pp. 205-222.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (1999). The Nature of school bullying. A cross –national perspective. Londres: Routledge.

Referencia para citar este artículo: Serrano, H., Zarza, M. P., Serrano, C., Gómez, B. & Iduarte, J. (2011). Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 769 - 782.

Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía*

HÉCTOR SERRANO**

Profesor-investigador de las facultades de Artes y de la de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de México.

MARTHA PATRICIA ZARZA***

Profesora-investigadora de la Facultad de Arquitectura y Diseño Universidad Autónoma del Estado de México.

CAROLINA SERRANO****

Directora de educación a distancia de la Universidad Autónoma del Estado de México.

BEATRIZ GÓMEZ*****

Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México.

JOAQUÍN IDUARTE*****

Profesor investigador de la Facultad de Arquitectura y Diseño. Universidad Autónoma del Estado de México.

Artículo recibido en abril 26 de 2010; artículo aceptado en agosto 13 de 2010 (Eds.)

* Este artículo de reflexión se basa principalmente en la investigación “Representación del orden social en fotografía y gráfica; lectura semiótica de las imágenes del siglo XIX en México” (publicada en el año 2008 con el nombre: “Miradas fotográficas en el México decimonónico, las simbolizaciones de género”, ISBN 968-484-724-6) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). De este estudio se ha derivado otra investigación: “La cocina: diseño y equidad de género en la cultura mexicana”, registrada en la UAEM con clave 2720/2008U que inició en agosto de 2009 y terminó en junio 2010.

** Egresado de la UAEMex, con grado de Maestro en Estudios de Arte por la Universidad Iberoamericana. Doctor en Historia del Arte. Ha dirigido dos museos de arte en la ciudad de Toluca. Cuenta con más de cuarenta publicaciones, principalmente sobre temas artísticos, en las que destacan: *Imagen y representación de la mujer en la plástica mexicana*, así como *Relectura a la colección de dibujos de Felipe S. Gutiérrez*. Profesor-investigador de las facultades de Artes y de la de Arquitectura y Diseño de la UAEMex; de esta última fue director. Correo electrónico: hector_sb2005@yahoo.com.ar

*** Diseñadora industrial con Maestría en diseño de productos en la Universidad Politécnica de Cataluña en Barcelona, España. Con una segunda maestría en Ciencias del Diseño en la Universidad del Estado de Arizona en los E.U.A. Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio Mexiquense. Sus trabajos de investigación abordan temas relacionados con el diseño, la cultura de género y los bienes de consumo cultural. Ha publicado diversos artículos especializados en revistas nacionales e internacionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: mpzd@hotmail.com

**** Odontóloga de profesión, diplomada en: Docencia, Sexualidad humana, Educación abierta y a distancia y en Pensamiento creativo. Maestra en Planeación y evaluación de educación superior. Doctora en Ciencias Sociales. Docente por más de veinte años en todos los niveles educativos, principalmente en las áreas artísticas, de creatividad y educación. Coordinadora del Nodo: Educación abierta y a distancia de la Región Centro-sur de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuiés). Cuenta con diversas publicaciones; coautora de los libros: *Creatividad sensorial y Creatividad para el Diseño*. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEMex. Correo electrónico: carolinasb@hotmail.com

***** Psicóloga por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) con maestría en Psicología Clínica. Doctorante en Investigación en Psicoanálisis, cuya tesis doctoral versa sobre neosexualidades en adolescentes. Correo electrónico: btychik65@hotmail.com

***** Diseñador industrial con maestría en Ciencias del Diseño por la Universidad del Estado de Arizona, especialista en Diseño Estratégico por la UAEMex. Sus trabajos de investigación abordan temas relacionados con el contexto sociocultural del diseño, la administración del diseño y la conciencia social del diseñador. Ha participado en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. Correo electrónico: joaquin.idu@gmail.com

• **Resumen:** Desde los primeros años de vida, todos los seres humanos recibimos un cúmulo de actitudes, conductas y valores que son aprendidos ya sea como modos de aprendizaje o como modelos de imitación del comportamiento de los sujetos adultos. Estas predeterminaciones sociales se han estructurado históricamente a partir del sistema binario masculinidad/feminidad, cuya reducción cultural propicia inequidades de género que afectan la convivencia social y que se manifiestan en la circulación doméstica o masiva de imágenes que construyen códigos y representaciones culturales que confrontan equívocamente a las identidades sexuales. Bajo esta perspectiva general, en este artículo pretendemos resaltar, a través de un análisis semiótico y multidisciplinario, algunos códigos visuales manifestos en una selección de fotografías que evidencian la perpetuación de la inequidad de género.

Palabras clave: Representaciones de género, identidad sexual y códigos visuales.

Códigos visuais de gênero e ajustes sexuais evidenciados na fotografia

• **Resumo:** Desde os primeiros anos de vida, todos os seres humanos recebem uma série de atitudes, comportamentos e valores que são aprendidos, seja como modos de aprendizagem ou como modelos de imitação do comportamento dos indivíduos adultos. Estes padrões sociais são historicamente estruturados a partir do sistema binário de masculinidade / feminilidade, e a redução cultural promove desigualdades de gênero que afetam a harmonia social e manifestam-se na circulação interna ou masiva de imagens construídas com códigos e representações culturais que equivocadamente confrontam identidades sexuais. Sob esta perspectiva geral neste artigo destacamos, através duma análise semiótica e multidisciplinar, alguns códigos visuais presentes numa seleção de fotografias que mostram a perpetuação da desigualdade de gênero.

Palavras-chave: Representações de gênero, identidade sexual e códigos visuais.

Visual codes of gender and sexual configurations showed in pictures

• **Abstract:** From the first years of life, each human being receives an accumulation of attitudes, conducts and values that are learned and apprehended sometimes like specific learning ideals and some others like imitation models of adult's behavior. This context has been structured historically from the binary system of masculinity/femininity, whose cultural reduction determines gender inequalities that affect social interactions. The gender inequalities are identified in the domestic and the massive circulation of images that contribute with the configuration of codes and representations that promote confusing gender identities. The aim of this article is to show some visual codes presented in a group of photographs that exhibit the perpetuation of gender inequalities.

Keywords: Gender symbolism, sexual identity and visual codes.

-1. Introducción. -2. Configuración de la identidad sexual en la infancia, breve retrospectiva histórica -3. Aspectos teórico-metodológicos de los códigos visuales. 4. Estereotipos de género en la imagen fotográfica. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las definiciones identitarias entendidas como “diferenciación psicosocial durante los procesos social e histórico” de los individuos, ya como “construcciones culturales” o bien concebidas como “procesos de aculturación de género”¹,

son las que determinan o configuran la noción de lo femenino o lo masculino. Tales distinciones genéricas evidencian comportamientos diferenciados que no tienen su origen en una supuesta predeterminación biológica ni son una

otros teóricos del feminismo y los estudios de género, sostienen que estas consideraciones teóricas son generalmente contrarias a los conceptos biologicistas y “naturalistas” sobre la configuración de las identidades sexuales.

1 Autores como Teresa de Lauretis, Martha Lamas, Guillermo Núñez y

expresión pura de la “naturaleza” que establece tales diferenciaciones, sino que son el resultado de (...) un proceso de aculturación que desde nuestro nacimiento nos acompaña hasta en las aparentes insignificancias de la crianza: el tono de voz diferenciado con el que se dirigen los padres, (...) y de ser que explícitamente o tácitamente le hacen saber a los hijos e hijas (...), las maneras de identificarlos a partir de la vestimenta, los arreglos y poses corporales, según los patrones sociales de masculinidad y feminidad (Núñez, 1999, p. 54),

en que los mismos se vinculan por separado con la madre o el padre; de este modo todo ello deriva en procesos complejos empleados para la representación de los roles sociales.

Con estas premisas, pretendemos evidenciar los códigos visuales deformantes que la sociedad asume de forma “natural”, para así mostrarlos a fin de que puedan ser atenuados para contribuir en la construcción de una sociedad más equitativa. La mayoría de estos códigos son asumidos cotidianamente y poco se cuestionan sus efectos negativos, por lo que en este trabajo ponemos énfasis en desvelarlos y en resaltar la importancia de evitar su continuidad, así como en distinguirlos de una “naturalidad” y canalizarlos hacia una “deseabilidad” dentro de las actitudes y comportamientos sociales en torno al género. Para ello, ofrecemos aquí breves resultados sobre el análisis de algunas fotografías del siglo XIX² y algunos muestreos de fotografías contemporáneas.

De este modo, los procesos ancestrales para la adquisición de los roles de género son exigencias de la sociedad para configurar un imaginario de “normalidad” en las identidades de género que, como lo ha establecido Michel Foucault (2001), provocan la tergiversación de los comportamientos ajenos a dicho concepto de normalidad social para clasificarlos discriminatoriamente, para excluirllos o simplemente reprimirlos tanto en la educación de los infantes e infantas como en otros procesos formativos en los que se hace “evidente una distorsión en el desarrollo de la personalidad humana, que se reproduce mediante la larga y constante serie de castigos y recompensas para que la ‘niña’ o el ‘niño’ lleguen a comportarse como lo exige la sociedad” (Fratti, citado en Núñez, 1999); en caso contrario, la niña será ridiculizada y

estigmatizada como “marimacha” o el niño como “marica”, expresando su sentido binario que se contraponen para cada género. Su representación en el campo de la imagen sólo es una manifestación de los roles sociales, e implica la aprobación o desaprobación colectiva;

es decir, el hombre (xy) y la mujer (xx) a partir de una diferenciación cromosómica y anatómica, se han visto diferenciados (...) todo el proceso de aculturación por el que pasamos desde nuestro nacimiento (a las xx se les regalan muñecas y se les viste de rosa y a los xy carritos y se les viste de azul, por ejemplo) construye seres diferentes. Eso significa también que a ambos se les priva de la posibilidad de conocer, experimentar y disfrutar manifestaciones humanas clasificadas como propias del rol opuesto (Núñez, 1999, p. 53).

Esto limita a los niños, entre muchas más represiones sociales, para ser más sensitivos o emocionales, mientras que las niñas serán restringidas en cuanto a expresiones de fuerza, actitudes de entereza o vigor. Es decir, los niños y niñas tendrán que representar y ser representados a partir de grupos de comportamientos y características concebidas como *deseables*. Estas representaciones quedan signadas, a modo de impronta, en las fotografías, obras pictóricas y objetos que fortalecen las simbolizaciones de cada identidad sexual, por lo que se plasman cotidianamente en miles de imágenes que pueden ser leídas desde los estudios de género. En ello radica justamente el potencial que tiene el análisis de la imagen como un medio para identificar las valoraciones de género de una cultura particular.

2. Configuración de la identidad sexual en la infancia, breve retrospectiva histórica

En diversos países de Latinoamérica, a principios del siglo XVI, luego de la consolidación de la conquista militar, los españoles y españolas trajeron consigo la vieja condición femenina cristiana europea; esta percepción de “lo femenino” que implantaron, correspondía a la conceptualización medieval que confería a las mujeres un estatus de inferioridad en cuanto a su ser y a su valer, según afirmaciones de Hierro (1990). Esta investigadora afirma que “los modelos educativos para las

2 Provenientes del libro titulado “Miradas fotográficas en el México Decimonónico”, resultado del trabajo de tesis doctoral de Héctor Serrano Barquín, coautor de este documento.

mujeres traídos del viejo mundo, y que siguieron vigentes por varios siglos, fueron descritos” en rígidos manuales de educación, que predisponían a las niñas al ancestral modelo de mujer casada. La educación de los indígenas y las indígenas tendía a la “humanización” de su cosmovisión -calificada de “bárbara”, fuertemente arraigada en tradiciones bipolares y antagónicas- que al ser trasladada al cristianismo constituyó una de las justificaciones para la conquista, fortaleciendo así la confrontación de lo femenino como contrario a lo masculino.

Ya desde los primeros años de la infancia, cada ser humano ha acogido en su contexto sociocultural, un cúmulo de actitudes, conductas y valores que son aprendidos dentro de la educación, ya como modos de aprendizaje o como modelos de imitación del comportamiento de los adultos, lo que se puede dilucidar en todo tipo de imágenes, desde la temprana iconografía del siglo XVI.

Más allá de la educación en la América española, también se vieron transformadas las prácticas amoratorias y la concepción binaria de la sexualidad, de modo que

la manera en que nos amamos y ejercemos la sexualidad al igual que los espacios de vigilancia y nuestra concepción como sujetos, comenzó a edificarse durante el siglo XVI (...) La conquista y la evangelización fueron mucho más que un conjunto de hechos militares y espirituales, pues los hombres que llegaron del Viejo Mundo también trastocaron las prácticas amoratorias (Trueba, 2008, p. 15).

De una poligamia inicial -cuando se dio lo más crudo de la conquista- a un encierro dentro de los posteriores hogares monogámicos, exorcisados y alejados ya de las temidas religiones prehispánicas, mestizos, criollos e indígenas -recientemente aculturados-, vincularon, de nueva cuenta en la historia, a la mujer novohispana, a la discreción del hogar y a la privacidad de la familia. La otra forma de “cautiverio” fue la prestigiosa vida conventual femenina, que a principios del siglo XVII irrumpe en estos territorios -bajo un aura de prestigio social- connotando enormemente el autosacrificio por la vida religiosa, con las implicaciones de renuncia total a “los placeres del mundo”, y con ello a las relativas posibilidades de erotización de las mujeres de la época. Según Romero (1995), la

deserotización del cuerpo es un proceso histórico-cultural, de dominación y adiestramiento de los instintos sexuales, consecuencia de la configuración limitativa del individuo que vive como autómatas programados para reproducirse, transformándose en un objeto deserotizado.

Los orígenes de los conventos de monjas del periodo virreinal en el siglo XVII, según Serrano (2008b), se dieron casi con un siglo de diferencia a la conquista militar y contenían grandes diferencias en el tipo de disciplina respecto a los de patrones masculinos. De este modo, el confinamiento hacia los espacios privados explica numerosas características del encierro femenino que aún es visible en las sociedades contemporáneas. Así, las mujeres o se casaban con maridos terrenales o con el “esposo” divino, cuya expresión artística, huelga decirlo, está cargada de erotismo y sensualidad, ya que, en su calidad de servidoras de la divinidad, “las monjas son esposas de Dios, su matrimonio es -además de una metáfora simbólica, un fenómeno de sublimación o de compensación-, una relación erótica con la persona de Cristo materializada” (Lagarde, 2003, p. 496). De modo similar, esta representación se antecede con la del sacramento de la Primera Comunión, en el que las niñas se ofrecen a Dios ataviadas con un pequeño vestido de novia, incluyendo el velo, que simboliza el himen virginal, así como el color blanco que representa pureza, castidad y también virginidad.

Asimismo, ha estado disponible una amplia divulgación de textos, así como el uso intensivo de la poderosa manipulación de imágenes religiosas como objetos rituales, devocionales, de temor y de sujeción espiritual. De ese modo, un enorme potencial de imágenes -la mayoría en pintura y grabado- contribuyeron al logro de la educación religiosa, de la sociedad civil; los textos eran un privilegio para una minoría; por su parte, la imagen llegaba por igual a analfabetas y a personas “cultas”. Al transcurso de los siglos, estas imágenes religiosas se fueron sustituyendo por fotografías, que en su mayoría abordaban temas de carácter civil y vida cotidiana.

Es así como la función educativa de la imagen utilizada por la iglesia, perpetúa el ideal femenino de la cultura occidental encontrada en las Sagradas Escrituras, que consagra la pureza prenupcial, la fidelidad al marido, la devoción a los hijos e hijas, la laboriosidad doméstica, resaltando

entre otras virtudes la lealtad, la prudencia, la castidad, la sumisión, el recato y la abnegación. Sin embargo, no todas las mujeres encajan en este modelo; estaban siempre al acecho las criaturas “malignas y seductoras”, mientras que en el extremo opuesto, aguardaban las santas. La escritora Rosario Castellanos (1992) comenta, ya avanzado el siglo XX, que para la mujer bastaba un buen funcionamiento de las hormonas, una resistencia física suficiente y una buena salud, que serían los otros dones para ser transmitidos por generaciones.

Es bien sabido que en la estructura religiosa se utilizaron todas las herramientas disponibles como cientos de edificios educativos, miles de sacerdotes, monjas y población civil dispuestos, sin remuneración alguna, a participar del adoctrinamiento y enseñanza en la mayoría de los dominios españoles en Latinoamérica. Durante el siglo XIX, en la región se debatió la laicización de las estructuras gubernamentales, incluida la educación oficial; en el XX, dentro de la escuela pública, la población fue educada parcialmente con esa separación de modelos educativos civiles y religiosos, que aún en el siglo XXI se polemiza sobre la necesidad de incluir temas como la educación sexual; así se ha continuado la ancestral configuración de las identidades sexuales en absoluta confrontación, misma que “considera la identidad como una antología mental de historias, cada una de las cuales puede reemplazarse por otra de la colección (...) supone recopilar, adaptar, ordenar la edición condensada de las percepciones presentes y pasadas” (Madanes, 2008, p. 233), de tal suerte que dicha confrontación se ha ido construyendo desde la infancia, y desde tiempos remotos hasta nuestros días.

Esta realidad social, basada en las nociones de sexualidad y género de la Nueva España, como lo hemos descrito, se ha estructurado históricamente a partir del sistema binario masculinidad/feminidad, cuya reducción cultural determina inequidades de género que afectan la convivencia social, especialmente en países de raigambre androcéntrica. Esta situación de confrontación de los géneros no necesariamente fue la dominante, ya que está suficientemente documentada la existencia de cierta “diversidad sexual en las culturas precolombinas” (Barbosa, 1994, p. 64), es decir, la heterosexualidad como única

forma de convivencia permitida a los individuos en algún tipo de unión, se arraigó a través de la evangelización temprana, pero otros patrones machistas sí existieron en la población indígena, lo que complica la visión contemporánea sobre la noción del género en los mexicanos. Es por ello que en la sociedad actual conviven tradiciones prehispánicas sobre la estructura androcéntrica, a la vez que otras concepciones cristianas y el sincretismo o mestizaje, que no necesariamente han favorecido la equidad de género.

Existen suficientes evidencias como para dar por sentado, como ya lo mencionamos, que las culturas indígenas tuvieron fuertes rasgos machistas, al igual que los estereotipos de identidades de género importados por los españoles y españolas, por lo que es vano buscar en una u otra cultura mayores explicaciones al machismo persistente en nuestras sociedades contemporáneas.

La identidad sexual y sus estereotipos en Latinoamérica son, en parte, una herencia del pensamiento eurocéntrico, que posiblemente tiene orígenes muy remotos, donde lo público (eminentemente masculino), significa que todo lo que aparece en público puede ser visto y oído por todo mundo; esto constituye *la realidad* y tiene la más amplia difusión posible, en vías de una validación comunitaria. Por otro lado, significa el propio mundo, en cuanto es común a todos y por tanto, diferenciado del lugar poseído privadamente en él; es el espacio/escenario para la representación de los roles sociales, para el movimiento, reconocimiento, admiración y configuración de la identidad colectiva. Lo privado (primordialmente femenino), significa estar privado o relegado de las cosas esenciales para la consecución de una verdadera vida humana: se está privada de *la realidad* de ser vista y oída por los demás, es estar privada de una objetiva relación con los otros y separada por un conjunto de convenciones sociales, donde la esfera de lo privado radica en la ausencia de los demás; el individuo dentro del espacio privado, es como si no existiera. Es en el mundo de lo común donde coinciden lo público y lo privado (Arendt, 2002); es así como los estereotipos de identidad sexual llegan a Latinoamérica como parte y legado de la tradición judeocristiana para permanecer más allá de su proceso de mestizaje. Tales aseveraciones en el imaginario han contribuido a sostener la estructura social androcéntrica, donde la configuración de

los estereotipos masculino/femenino, determina la lógica del género que estaría, pues, basada en una concepción de las citadas oposiciones binarias, expresadas mediante violencia simbólica, definida por Bourdieu (citado en: Lamas, 2002).

En diversos países latinoamericanos se observa una creciente estadística de violencia en contra de la mujer; en parte ello es ocasionado por la falta de conciencia de sus derechos o porque los hechos han ocurrido dentro de la esfera de la vida privada dominada por el *pater familias*; este tipo de violencia se había mantenido prácticamente en secrecía, pero es evidente que las cifras relativas a la violencia intrafamiliar, donde niñas y mujeres son las víctimas, se han incrementado notablemente en las últimas décadas. Actualmente es más evidente en las estadísticas³ por una mayor cultura de denuncia.

Para el caso de México y en la visión androcéntrica que persiste en la historiografía local, “las mujeres aparecen como un caso especial y muchas veces marginal de una historia masculina” (Cano, 1991, p. 424), la que ha pretendido definirse como *historia general*. Donde a las mujeres se les ha hecho “invisibles” para tomarlas en cuenta ocasionalmente

cuando invaden espacios de varones y en consecuencia se les analiza con los criterios utilizados para éstos (...) se las recluye en espacios femeninos ‘privados’ y, como tales por definición ahistóricos. Aquí está la raíz de la tan evocada ‘invisibilidad’ histórica de las mujeres (Cano, 1991, p. 424).

Sin embargo, diversos criterios sobre el orden social androcéntrico, han sido tomados a partir de una premisa que es resultado de la perspectiva del citado Bourdieu (2003), es decir, se deja por sentada la desigualdad social de las mujeres y la construcción cultural de las identidades sexuales a partir de las oposiciones y antagonismos; una de tantas expresiones inequitativas es, sin duda, la de violencia de género. Un gran número de predeterminaciones, fuertes presiones y consignas a lo largo de la formación del individuo, lo identificarán y lo harán representarse dentro del sistema binario más elemental de la identidad: se afirma e identifica sólo con una identidad sexual.

Es decir, la configuración de dicha identidad sexual, más que derivada de definiciones biológicas, parte de una larga construcción cultural que establece los códigos, para este caso los de carácter fotográfico, mediante los cuales un niño o niña reconoce su identidad y rechaza la otra: lo masculino se opone y rechaza lo femenino y viceversa. Bajo esta óptica, estas construcciones culturales no admiten, al menos en la niñez, conceptos como la diversidad sexual, por lo que la configuración de la identidad solamente permite las dos posiciones de los géneros: femenino *versus* masculino.

Estas definiciones antagónicas encasillan a los niños y niñas en dos posturas que permanentemente asignan rasgos, símbolos y códigos, a veces imperceptibles, para cada identidad, pero con una innecesaria oposición: lo fuerte a lo débil, lo activo del varón contra la pasividad femenina, la audacia contra la sumisión. Durante los años formativos los niños y niñas confrontan tales atributos hasta perpetuar el androcentrismo y, como uno de tantos efectos negativos, se valida socialmente la violencia de género, ya física o simbólica, como cualquiera de las formas en que se expresa el dominio del varón y la subsecuente e histórica sumisión de la mujer. Así, la confrontación entre los géneros será, para cada individuo, una permanente identificación con su género y rechazo hacia el otro, donde los citados procesos binarios generalmente adolecen de un sentido de complementariedad de género y expresan una actitud excluyente e intolerante hacia la otra identidad.

De este modo, es claro que la gran mayoría de las niñas sólo deseará dedicarse a las tareas y roles semejantes a los que desarrolla su madre o alguna otra mujer emblemática en su vida. Al igual que los niños descartan los roles femeninos “en forma automática” y tratan de hacer actividades relacionadas con las de su padre (Peón, 2009); a ello se sumarán signos de masculinidad como una gran actividad permanente -generalmente desarrollada en ambientes exteriores-, así como demostraciones de fuerza, velocidad, arrojo, cierta actitud combativa, incluso, algunos elementos de violencia que les permitirán distinguirse de las actitudes “normales” y tranquilas de las niñas.

En los resultados de una investigación sobre los infantes lectores a fines del siglo XIX, el especialista Federico Lazarín afirma que la niña prototipo de la escasa población alfabeta

3 En México, de diciembre de 2006 a octubre de 2009 “han sido asesinadas 3 mil 726 mujeres, la mayor parte por violencia intrafamiliar”. Periódico *La Jornada*, noviembre de 2009 (Castillo, 2009).

en México que sabía leer y escribir, elaboraba cartas en las que se le fomentaba ser “dócil y laboriosa”⁴, como medio para lograr su felicidad y donde las conductas independientes y rebeldes, por oposición, correspondían ineludiblemente a los niños. La misma fuente señala que además de las asignaturas que cursaban ambos sexos en la primaria, las niñas también debían tomar clases de “higiene en sus relaciones con la moral y (además) labores manuales”, así como otras subordinadas al conocimiento de la máquina de coser, es decir, las niñas cursaban adicionalmente y en forma obligatoria, el taller de costura y bordado (Lazarín citado en Castañeda 2004), actividades que también remitían a las labores relativamente relajadas o con menor esfuerzo físico, así como al interior de los espacios privados o casas; en tanto los niños jugaban intensa y abiertamente en patios y jardines. Por otra parte, las lecturas obligadas de los niños y niñas al inicio del siglo XX contenían textos seleccionados a modo de material didáctico en los que se fomentaban las consabidas “moral y buenas costumbres”. En la actualidad, estas condicionantes han sido substituidas parcialmente por lecturas e imágenes tanto impresas como electrónicas que continúan confrontando las identidades de género aún en contextos más amplios y en diferentes etapas formativas.

3. Aspectos teórico-metodológicos de los códigos visuales

Los autores y autoras con diversas formaciones y campos disciplinares diferentes proponen un abordaje interdisciplinario para los estudios que versan sobre género, toda vez que es una temática que no se agota con un modelo particular y requiere complementariedad. Por ello, ofrecen algunas reflexiones en torno a las configuraciones de género a través de imágenes fotográficas, y en este sentido es importante resaltar que para este artículo presentamos una breve muestra de los resultados obtenidos.

La fotografía es un medio de comunicación en el que intervienen los intercambios de mensajes;

éstos existen en un mundo estructurado por medio de símbolos, lenguaje y organizaciones, que socializan sujetos hablantes y actuantes. Para Morin (1993), el mundo es simplificado desde el marco de acción de cada disciplina y, sin embargo, lejos de toda reducción, el mundo interactúa de forma compleja; por ello, se requiere ver lo que en una percepción normal es invisible y transformar la visión de un fenómeno evidente en un fenómeno asombroso. Igualmente, es necesaria una nueva consideración que destrivialice la percepción (ver de otro modo lo que todo el mundo ha visto, descubrir una cosa que es invisible para todos es una conquista cognitiva).

En la imagen fotográfica se puede percibir la dominación masculina, la sumisión femenina, los estereotipos y roles de género. Aunque es cierto que el principio de la perpetuación de la dominación masculina no reside realmente -o no fundamentalmente- en uno de los lugares más visibles de su ejercicio, es decir, en el seno de la unidad doméstica, sino en otras instancias tales como la escuela o el Estado -lugares de elaboración e imposición de principios de dominación que se practican en el interior del más privado de los universos-, lo que sí se puede afirmar es que éste es un campo de acción enorme que se encuentra abierto a ocupar un determinado espacio contra todas las formas de dominación (Bourdieu, 2003). En este sentido, vale la pena cuestionarse si la equidad de género hace referencia a un espacio específico, o a una categoría abstracta, a una entidad, o bien, a una identidad y unidad intangibles, es decir, a un conjunto del cual se hacen manifiestos los géneros masculino y femenino, con sus conocidas y tangibles diferencias, que más que cosificadas para encontrar sus cercanías y complementariedades, se marcan en ellas -y cada vez más- las distinciones para incrementar sus distancias.

Entendidas así, las imágenes fotográficas atraen y producen una gran diversidad de miradas, así como de lecturas posibles; es por ello que todas las imágenes suponen no sólo una combinación de valores en tiempo y espacio, sino “una integración de elementos fijados en relación con experiencias individuales al mismo tiempo que con experiencias colectivas. Espaciales o temporales, los elementos del signo figurativo están tomados, en gran

4 De este modo lo señala Federico Lazarín Miranda, en el capítulo: “Los niños lectores de El mosaico en el último tercio del siglo XIX”, en: Carmen Castañeda García, *et. al, Lecturas y lectores en la historia de México*, Ciesas – UAEM, El Colegio de Michoacán, 2004, p. 239.

parte, del tesoro común de la memoria colectiva, exactamente igual que los signos del lenguaje” (Francastel, citado en Serrano, 2008a, p. 14).

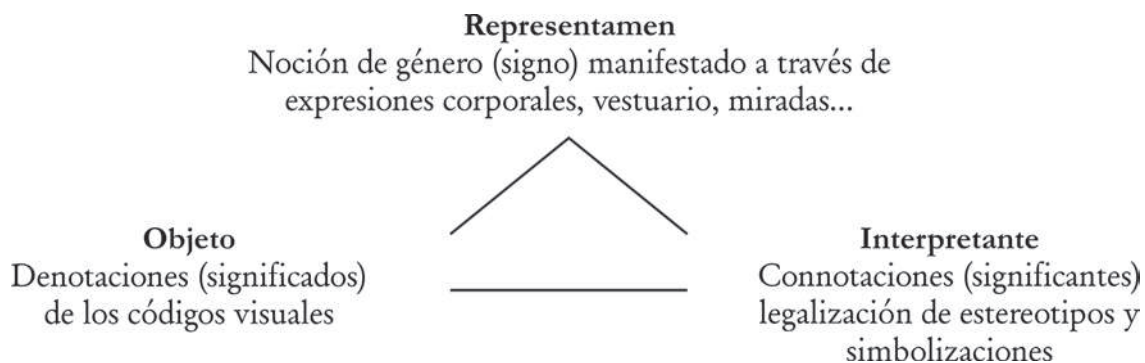
En la infancia se consolida la identidad de género, la cual incluye el papel de género y la tipificación de género. El primero, implica los comportamientos, intereses, actitudes, destrezas y rasgos de la personalidad que se consideran apropiados para hombres y mujeres, y la tipificación de género es el aprendizaje del niño o niña acerca del papel de su género. Se aprenden a través de la socialización, y la gente varía en el grado en que los asume. Los estereotipos del género son generalizaciones exageradas acerca del comportamiento masculino o femenino (Papalia, 2001, pp. 420-421), mismas que están contenidas en cualquier colección fotográfica.

De tal suerte que la imagen fotográfica representa un espacio susceptible para indagar la representación y simbolización del género, que en este caso, se plantea a través de un análisis semiótico, el cual remite a la inferencia que se caracteriza por su probabilidad, a lo conjetural, a lo probable. Es en esa plausibilidad (merecimiento), es en el carácter intuitivo donde radica su validez y no en su efectiva probabilidad que tiene sólo una influencia indirecta (Peirce, 1998). Para este autor “Un signo o *representamen* es algo que está para alguien en lugar de algo en algún respecto”,

es decir, la lógica del descubrimiento cognitivo del signo. Así, la fotografía permite el develamiento de conocimientos, sentimientos, emociones, fantasías, en fin, más libertad a la esencia imaginaria.

Elaborar un análisis de la imagen fotográfica permite observar la perpetuación de los estereotipos de género a partir de la relación de los códigos visuales, las simbolizaciones de género y la imagen. Cabe mencionar que este tipo de estudios (en el caso que nos ocupa, los de orden visual) son exponenciales; una tríada lleva a la construcción de otras en lapsos subsecuentes. Además, habrán de considerarse los desplazamientos argumentales analíticos que construye el observador u observadora de la imagen fotográfica, quien a la vez va creando nuevas metáforas interpretativas. Según la metodología empleada, el *representamen* corresponde al nivel motivacional: noción de género, el **objeto** corresponde al nivel denotativo: códigos visuales, y el **interpretante** corresponde al nivel connotativo: legitimación de estereotipos. De tal modo que en la imagen se ve cuestionada la identidad sexual; habrá pues que encontrar el sistema simbólico para captar el suceso/segundidad (imagen fotográfica), por el cual lo posible/primeridad (deseabilidad de equidad de género) se infiltra en el simbolismo/terceridad (estereotipos), como se observa en el gráfico siguiente:

Gráfico uno: triadidad de género



Fuente: elaboración de Carolina Serrano.

4. Estereotipos de género en la imagen fotográfica

La gran importancia que tienen las imágenes para la construcción de la identidad sexual, implica la búsqueda constante de significaciones implícitas por el efecto prototípico que ellas causan, aunque generalmente son ficticias por la manipulación del fotógrafo o fotógrafa. Los efectos que producen en su receptividad de lo imaginario también son determinantes; estos procesos han estado presentes desde tiempos ancestrales, ya que existe la convicción, no necesariamente racional, de que la mirada suele cristalizar discursos, símbolos, concepciones e ideas; por ello, existe la certeza de que la imagen nunca es absolutamente transparente ni refleja de manera objetiva lo que sucede ante los ojos del espectador o espectadora: “El observante siempre porta lentes que lo obligan a decir que el mundo es de tal o cual manera: la objetividad frente al otro es un sueño nunca alcanzado” (Trueba, 2008, p. 16); en este caso, tales “lentes” alteran la percepción sobre la identidad de género.

Habría entonces que dar una posibilidad de lectura a la imagen espontánea, al espacio y al tiempo, como dijera el filósofo Régis Debray (1994); la rigidez conceptual existe en el imaginario colectivo común, mas no es único. Esta rigidez se capta y expresa en la imagen que eterniza el modelo antagónico feminidad *versus* masculinidad. Consecuentemente, la fotografía y la imagen en lo general, reflejan la cultura que a través del tiempo deja su impronta, la cual se perpetúa, transforma y recrea constantemente por la capacidad interpretativa que posee el ser humano. “Las fotografías no mienten, pero tampoco lo cuentan todo, son simplemente un testimonio del paso del tiempo, la prueba visible” (Auster, 2007, p. 11), que entre otras, transmiten patrones de la conducta sexual.

La configuración visual del género está cargada de objetos ornamentales que al varón generalmente acompaña con el uso de emblemas de poder, movilidad y libertad, mientras que a los personajes femeninos de un retrato fotográfico, suele contribuir con la representación de conceptos como delicadeza, pudor, maternidad, o bien de expresiones que las relacionan con la naturaleza (simbolizada mediante flores y plantas, o mujeres

con niños en los brazos, entendidos como íconos), así como con el uso de colores claros en los vestidos, mesas de lectura y otros objetos que sugieren funciones femeninas educativas, intimidad y espacio privado, todo dentro de una atmósfera hogareña, sumamente privada. De acuerdo con las “oposiciones pertinentes” de Bourdieu (2003), entre muchos ejemplos, el autor comenta que la carencia del uso simbólico del pantalón como atributo masculino en la representación simbólica del orden social, no permite la gran actividad en los diferentes tipos de movilidad física y escenarios, de modo semejante a la limitación que impone el uso de la falda en contra de la libertad de acción de las mujeres.

No obstante, en la actualidad se han disminuido algunas limitaciones a las mujeres; a lo largo de la historia se les ha inquirido, escondido, atosigado con prejuicios y pudores, ya que sólo así “puede construirse un mundo existible donde no prive la omnipresente amenaza de la indomable y ardiente sexualidad femenina” (Moreno, 2004, p. 43), investigadora que fundamenta la dicotomía de la mujer como un mito que persiste y que, vehementemente, se expresa en numerosas fotografías de la investigación completa, mismas que manifiestan la dualidad femenina de casta o maligna, resultado de una erotización descontrolada. En este sentido se puede apreciar cómo en estos tiempos, por ejemplo, en las fotografías de matrimonios todavía existen posturas y/o actitudes decimonónicas, donde el varón generalmente se coloca en posición vertical, mirando de frente (con libertad y dominio) y, por otro lado, la mujer se muestra sentada, con ropaje en blanco o tonos claros y con mirada evasiva o sobre flores, como símbolos de pasividad o de virginidad; estas poses y gestualidades fueron más determinantes durante la segunda mitad del siglo XIX, pero en fotografías tomadas en estudios ex profeso persisten ciertas poses de género sumamente estereotipadas (Serrano, 2008b).

Los estereotipos posiblemente surgen de la construcción social de poder entre lo masculino y lo femenino. En lo que respecta al poder, Meza (2006) señala que éste consiste, fundamentalmente, en la posibilidad de decidir sobre la vida del otro, en la intervención con hechos que obligan, circunscriben, prohíben o impiden. Por su parte, Foucault (1992) afirma que el poder no se limita

al mantenimiento o reproducción de ciertas relaciones económicas, sino que es ante todo una relación de fuerza que reprime. El poder puede reprimir a la naturaleza, a los instintos, a una clase, a los individuos. De tal manera que esta relación de fuerza conlleva una relación de dominación que se ejerce siempre en una determinada dirección, con los dominadores de una parte y los dominados de otra. Sin embargo, en esta relación de poder, tal como lo señala Serret (2001), no es el sujeto poderoso quien funda la relación de dominación; más bien se trata de una situación propiciada por un orden social que le preexiste y que origina jerarquías simbólicas en donde a veces resulta difícil saber con certeza quién tiene el poder, pero lo que sí es claro es quién no lo tiene. Por eso, en determinados momentos históricos, las mujeres, los prisioneros, los jóvenes, los homosexuales, por mencionar algunos, han iniciado una lucha específica contra una forma particular de poder, de imposición, de control que se ejerce sobre ellas y ellos.

De tal forma que entre un hombre y una mujer, entre padres/madres e hijos/hijas, entre un maestro o maestra y sus alumnos y alumnas, entre quien sabe y quien no sabe, permean relaciones de poder muy específicas que se han incorporado en los cuerpos, en los gestos, en los comportamientos de los individuos de una sociedad (Foucault, 1992), y se proyectan en numerosas fotografías examinadas.

A modo de ejemplo, mostramos en las siguientes imágenes ciertos códigos visuales que revelan los estereotipos de género. En la figura 1 (fotografía contemporánea, *Presentación de niña al templo*), observamos, entre otras lecturas posibles de la imagen, la forma en que una niña ataviada con motivos florales y en color rosa, es llevada de la mano por sus chambelanes de mayor edad, quienes escoltan a la niña, la controlan y presentan fuertes contrastes de códigos como el cabello sumamente corto, es decir, con carácter militar, mientras que sus trajes carecen de elementos vegetales y predominan en éstos los colores muy oscuros. Si se observa más en detalle la figura 2, la expresión del niño al lado izquierdo de la fotografía muestra rasgos adustos que adelantan su imagen de fortaleza y severidad, mientras que la niña, como lo exige el estereotipo femenino, se manifiesta dulce y sumisa.

En las figuras 3 y 4, que corresponden a fotografías de la segunda mitad del siglo XIX, se aprecian fuertes contrastes mediante el tratamiento manipulado por el fotógrafo en la escenografía que revela la representación del género: en la del niño se muestra un infante que adopta postura dominante, ya que la silla en que aparece sentado observa características de “trono”, incluso con taburete para los pies; se exhiben en la imagen y apenas perceptibles, una trompeta de tipo militar, al igual que la especie de casaca que viste el personaje, así como un juguete de ruedas relativo a la velocidad, los atributos masculinos de juegos militares, el color oscuro; todo ello está escenificado en espacios abiertos con actividad intensa que codifican el estereotipo masculino. Lo mismo sucede en cientos de fotografías donde se observan marineritos ligados a la aventura, al mar y en exteriores sin ataduras, lo que se demuestra en la figura 5, entre otras estudiadas para este artículo.

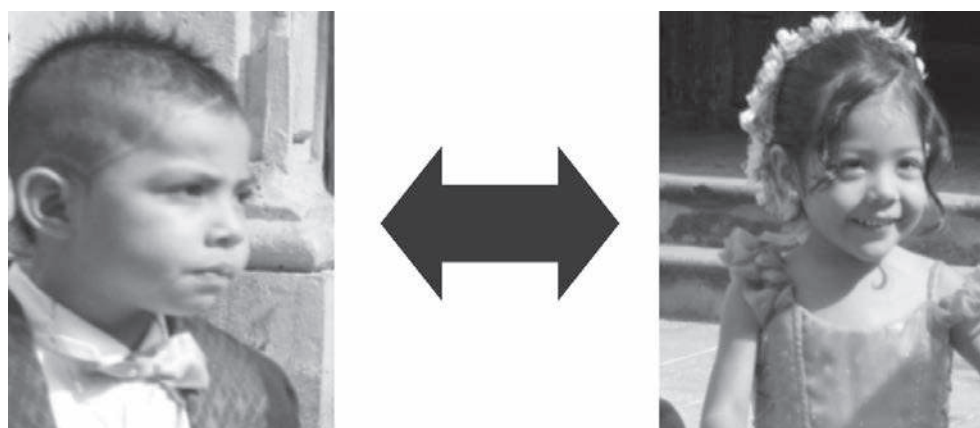
En sentido opuesto, la jovencita que fue fotografiada -como cientos de niñas- para el sacramento de la Primera Comunión, se muestra casta y virginal; sus manos entrecruzadas al vientre la hacen propicia para la inactividad por lo complicado de su ropaje (enaguas largas y falda con crinolinas aparatosas), en el que se aprecian colores claros. Esta inactividad y el énfasis en el vientre, sugieren la pasividad supuestamente necesaria durante la gestación de varios hijos, o bien, expresan la inacción contraria a la vigorosa actividad de los niños; lo anterior refleja la oposición binaria estática/femenina *vs* dinámico/masculino, tal como se aprecia también en las figuras 5 y 6.

Figura 1: Detalles de una niña al templo



Fuente: Fotografía de Héctor Serrano B. (Yautepec, Morelos, enero 2010).

Figura 2: Fragmento de: Presentación de niña al templo



Fuente: Fotografía de Héctor Serrano B. (Yautepec, Morelos, enero 2010).

Figura 3: Varón



Figura 4: Jovencita



Fuente: Fernández Ledesma, Enrique, *La gracia de los retratos antiguos*, Ediciones Mexicanas, México, 1950.

Figura 5: Niño



Figura 6: Niña



Fuente: Gutiérrez, Diego, *Daguerrotipos y fotografías del siglo XIX en México*, Ediciones Mexicanas, México, 1954.

5. Conclusiones

La violencia de género está estrechamente relacionada con cierto tipo de conductas ofensivas permitidas a los varones y que derivan de la educación inicial de los infantes, ya que van orientadas hacia la actividad y agresividad de los niños, como ya se señaló, mientras que las niñas han sido educadas mediante condicionamientos

que propician su recato y pasividad. Una manera de analizar este tipo de conductas que continúan fomentándose y se perpetúan, es a través de la observación visual de diversas fotografías⁵.

⁵ En un *corpus* original de 619 fotografías de una de las investigaciones referidas en este artículo (*Miradas fotográficas en el México...*), así como en otras fotografías contemporáneas compiladas por los autores y autoras de este trabajo, se encuentran algunas de las expresiones de inequidad y de estereotipos mencionados en este trabajo.

Es por ello que desde cualquier foro o publicación se debe propiciar una equilibrada identidad de género, que más que individual tenga un carácter colectivo, que implique continuidad y reconocimiento, que se modifique con el tiempo y que regule su pertenencia y su inclusión en condiciones más equitativas. Así, las esferas pública y privada desvanecerían sus fronteras para eliminar los antagonismos -de género y de ámbitos de actuación y desenvolvimiento plenos- donde los maniqueísmos debieran desaparecer, para dar lugar a la presencia de los “tonos grises”, sin el fatalismo del blanco o negro del esquema contrapuesto, de la mujer enfrentada al varón, sino su “otro” complementario, relativamente igualitario en lo legal y más equitativo en cuanto al acceso a oportunidades de desarrollo personal.

Acaso la noción de género permite sólo la conciencia de lo corpóreo, y no implicaría tener conciencia de género universal, es decir, del ser humano, para así tener conciencia de un género orientado hacia la esfera de la ontología. En este sentido, se reconocen simbolizaciones que pueden explicar la similitud, la equidad y la complementariedad de género, siempre en la diversidad. Tal complementariedad implicaría relaciones en el mundo de la pluralidad, para ser uno, un individuo *per se*, además de constituirse en complemento, no en *otro* igual, sólo equitativo.

Sin embargo, los condicionamientos de género que el entorno sociocultural transmite principalmente a sus generaciones más jóvenes, no siempre se perciben de una manera literal y evidente en la comunicación verbal; frecuentemente se descubren a partir de mensajes simbólicos que se encuentran principalmente en la comunicación no verbal. Así pues, la imagen cobra valor esencial en la comunicación simbólica a partir de los medios ampliamente empleados en la sociedad actual, para transmitir mensajes más equitativos sobre la identidad de género.

Cabe aclarar que la muestra de imágenes referidas es tan sólo una aproximación a la revisión sistemática que se puede realizar sobre los códigos visuales de género que están presentes -aunque no siempre visualizados concientemente- en la producción de imágenes que en una época como la actual, parece ser avasalladora e incontrolable. Las aplicaciones sobre la lectura reflexiva de estas imágenes fotográficas permitirán hacer evidentes

sus configuraciones e implicaciones negativas para exhibirlas como dañinas. Para lograr los propósitos del estudio, hemos retomado distintos enfoques teóricos, entre ellos, el análisis de la imagen desde la historia del arte, la perspectiva de género, y la semiótica, como está implícito en los diversos perfiles académicos de los autores y autoras de este artículo.

Más que resultados específicos o la propuesta de un modelo de análisis del género mediante fotografías, lo que aquí planteamos es el enorme potencial que representa el análisis de la imagen (que se puede hacer extensivo, por ejemplo, a los videos musicales, e imágenes publicitarias) para así explicitar hábitos y conductas que se tienen demasiado naturalizados dentro de la sociedad actual.

Finalmente, concluimos que el análisis semiótico de la fotografía evidencia ciertos modos de perpetuación de la inequidad de género y constituye un material educativo y concientizador para ser enfatizado en medios masivos de comunicación, espacios públicos y sobre todo en la familia, con lo que se fomentarían mayores niveles de tolerancia y convivencia social.

Lista de referencias

- Arendt, H. (2002). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Auster, P. (2007). *Viajes por el Scriptorium*. Barcelona: Anagrama.
- Barbosa, A. (1994). *Sexo y conquista*. México, D. F.: Cdel-Unam.
- Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cano, G. & Radkau, V. (1991). “Lo privado y lo público o la mutación de los espacios (Historia de mujeres, 1920-1940)”. En: V. Salles & E. Mc Phail (Coord.) *Textos y Pre-textos. Once estudios sobre la mujer*. México, D. F.: Piem/El Colegio de México.
- Castañeda, C. et al. (2004). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México, D. F.: Ciesas – UAEM - El Colegio de Michoacán.
- Castellanos, R. (1992). *Mujer que sabe latín*. México, D. F.: Fondo Cultura Económica.
- Castillo, G. (2009). “Este sexenio van 3 mil 726 feminicidios la mayoría por violencia doméstica: Sedena”. En *La Jornada*, en línea:

- Recuperado el 29 de agosto de 2010, de:
<http://www.jornada.unam.mx/2009/11/16/index.php?section=politica&article=013n1p01>
- Debray R. (1994). *Vida y muerte de la imagen*. México: Paidós.
- Fernández, E. (1950). *La gracia de los retratos antiguos*. México, D. F.: Ediciones Mexicanas.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad*, Vol. I. México, D. F.: Siglo XXI.
- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México, D. F.: Torres.
- Lagarde, M. (2003). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México, D. F.: Colección Posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, M. (2002). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, D. F.: Taurus.
- Madanes, C. (2008). *Sexo, amor y violencia*. Barcelona: Paidós.
- Meza, T. (2006). Las telenovelas juveniles mexicanas y las adolescentes obesas. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*. XLVIII (197).
- Moreno, H. (2004). "Ninfómanas y vírgenes". *Nexos*, 26 (313), pp. 19-28.
- Morín, E. (1993). *El método; La vida de la vida*. Tomo II. Madrid: Cátedra.
- Núñez, G. (1999). *Sexo entre varones, poder y resistencia en el campo sexual*. México, D. F.: El Colegio de Sonora, Pueg/Unam.
- Papalia, D. (2001). *Psicología del desarrollo*. México, D. F.: Mc. Gaw Hill.
- Peirce, Ch. (1998). *El hombre un signo*. Traducción de J. Vericat. Barcelona: Grijalbo.
- Peón, A. (2009). En red: Recuperado el 9 de enero de 2010, de:
<http://www.mayas.uady.mx/articulos/rituales.html>
- Romero, E. (Org). (1995). *Corpo, mulher e sociedade*. Sao Paulo: Papirus.
- Serrano, H. (2008a). *Miradas fotográficas en el México decimonónico. Las simbolizaciones de género*. Toluca: Consejo Editorial del Gobierno del Estado de México-Universidad Autónoma del Estado de México-IMC.
- Serrano, H. & Serrano, C. (2008b). "La educación de género y su evidencia en la imagen fotográfica". *Espacios Públicos*, 23 (11), pp. 265-278.
- Serret, E. (2001). *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. México, D. F.: UAM Azcapotzalco.
- Trueba, J. (2008). *Historia de la sexualidad en México*. México, D. F.: Grijalbo.

Referencia para citar este artículo: Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R. & Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 783 - 796.

Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados*

ISABEL VALADEZ**

Profesora Investigadora Titular de la Universidad de Guadalajara.

RAÚL AMEZCUA***

Profesor de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

NOÉ GONZÁLEZ****

Profesor de la Universidad de Guadalajara.

ROSALBA MONTES*****

Asistente de Investigación Departamento de Salud Pública de Guadalajara.

VANIA VARGAS*****

Candidata a Doctorado en Ciencias de la Salud Pública, Universidad de Guadalajara.

Artículo recibido marzo 16 de 2011; artículo aceptado junio 2 de 2011 (Eds.)

Resumen: *Objetivo: Conocer la relación entre el maltrato entre iguales y el intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. Método: Aplicación a 723 sujetos adolescentes escolarizados de un cuestionario que incluye escalas Likert que evalúan dificultades escolares (desempeño escolar y maltrato), ideas y pensamientos suicidas, sentimientos de soledad y de abandono, aislamiento, y antecedente de intento suicida. Para estimar la fuerza de asociación entre las dificultades escolares con las variables estudiadas utilizamos el estadístico OR (odds ratio en inglés y razón de momios en español). Consideramos que existe asociación cuando el OR es superior a uno. Resultados: Las dificultades escolares se asociaron con significancia estadística a las variables estudiadas. Conclusiones: Las experiencias de victimización ponen al sujeto adolescente en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales.*

Palabras clave: Maltrato entre iguales, dificultades escolares, ideas y pensamientos suicidas, intento suicida, desajustes psicosociales.

Maltrato entre pares e intentos suicidas em adolescentes escolarizados

Resumo: *Objetivo: Conhecer a relação entre o maltrato entre pares e intento suicida em adolescentes escolarizados. Método: Aplicação a 723 adolescentes escolarizados de um questionário que inclui escalas de Likert para avaliar as dificuldades escolares (desempenho escolar e maltrato), ideias e pensamentos suicidas, sentimentos de solidão e abandono,*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica hace parte del proyecto denominado: Relación entre violencia escolar, psicopatología y riesgo suicida en adolescentes escolarizados del nivel medio superior en los Estados de Jalisco y Guanajuato, financiado por Conacyt, clave 52985- S, cofinanciado por la Secretaría de Salud del Estado de Guanajuato e inscrito en el Departamento de Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, Jalisco. Realizada entre enero de 2010 y diciembre de 2010.

** Doctora en Ciencias de la Salud con Orientación Sociomédica. Correo electrónico: dravaladez@yahoo.com.mx

*** Maestro en Psicología Clínica. Correo electrónico: raulamezcua@hotmail.com

**** Maestro en Ciencias de la Salud. Correo electrónico: trenmx@hotmail.com

***** Licenciada en Psicología. Correo electrónico: rosmontes@hotmail.com

***** Licenciada en Psicología. Correo electrónico: vvania@hotmail.com

isolamento e antecedente de intento suicida. Para estimar a força de associação entre as dificuldades escolares com as variáveis estudadas utilizou-se o estatístico OR (odds ratio, em inglês e razón de momios, em espanhol). Considerou-se que existia associação quando o OR foi superior a 1. Resultados: As dificuldades escolares associaram-se com significância estadística com as variáveis estudadas. Conclusões: As experiências de vitimização expõem o adolescente a um maior risco de sofrer desajustes psicossociais.

Palavras-chave: maltrato entre pares, dificultades escolares, ideas e pensamientos suicidas, intento suicida, desajustes psicossociais.

Peer mistreatment and suicide attempt in adolescents that go to School

Abstract: *Objective: To know the relationship between peer mistreatment (bullying) and suicide attempts for teenagers that go to school. Method: Applying a questionnaire to 723 adolescents that go to school, including Likert scales that evaluate difficulties at school (school performance and mistreatment), suicidal ideas and thoughts, feelings of loneliness and abandonment, isolation, previous suicide attempts. To estimate the strength of association between the difficulties at school and the variables under study the OR (odds ratio) statistic was used. And association is considered to exist when OR was superior to 1. Results: Difficulties at school were associated to the studied variables with statistical significance. Conclusions: Victimization experiences place the teenager at higher risk of suffering psychosocial imbalance.*

Keywords: Peer mistreatment (bullying), difficulties at school, suicidal ideas and thoughts, suicide attempt, psychosocial imbalance.

1. Introducción. -2. Metodología. -3. Hallazgos y Análisis. -4. Discusión. -5. Consideraciones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Cuando se habla de violencia en el mundo escolar suele asociarse a manifestaciones físicas tales como destrozos, peleas, robos, etc. Sin embargo, cada vez se hace más patente que la violencia en un centro escolar abarca muchos más actos, mensajes o situaciones violentas. Tal es el caso del *bullying*, de difícil traducción al castellano o a cualquier lengua derivada del latín. Ortega, Del Rey y Mora (2001), en referencia a esto ubican en la palabra maltrato todas las situaciones que en el marco anglófono se denominan *bullying*, y la señalan como la más idónea, aunque también sabemos que pueden ser utilizados otros términos como victimización, intimidación, abuso, en función del tipo de agresión que aparezca: física, psicológica, social (exclusión) verbal o a la propiedad, y dentro de ésta si la agresión es directa o indirecta. A partir de este señalamiento mencionaremos a lo largo del texto en forma indistinta los términos “maltrato entre iguales”, “victimización”, “intimidación” y “bullying”.

Haciendo una síntesis sobre el maltrato entre iguales, es posible decir que se trata de un fenómeno presente en todos aquellos contextos de relaciones interpersonales en los que están juntos, de forma

más o menos obligatoria pero relativamente permanente, personas de igual estatus social que por las circunstancias se ven obligadas a compartir escenarios, trabajos, o simples actividades. Así pues, dado que los sujetos escolares asisten a instituciones educativas de forma continua, están en tales condiciones, y pueden -y de hecho así sucede- verse involucrados en problemas de malos tratos (Ortega & Mora, 2000, Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004).

La violencia que se concreta en malas relaciones interpersonales, falta de respeto, agresividad injustificada, prepotencia y malos tratos de unos hacia otros, es en sí misma un fenómeno social y psicológico: social porque surge y se desarrolla en un clima de relaciones humanas que la potencia, la permite o la tolera, y psicológico, porque afecta personalmente a los individuos que se ven involucrados en este tipo de problemas (Farrington, 1993, Orte, 2003, Valadez & González, 2007). Se considera que están envueltos en este tipo de problemas tanto los adolescentes y las adolescentes que son víctimas directas de la crueldad de los sujetos agresores, como los adolescentes y las adolescentes que son cruel e injustificadamente agresivos con aquéllos. Así mismo, son víctimas de la violencia los adolescentes y las adolescentes

que, sin verse involucrados de forma inmediata, lo están en forma indirecta, porque son observadores y sujetos pasivos de la misma al verse obligados a convivir en situaciones sociales donde el problema existe.

Las conductas del maltrato pueden llegar a ser muy sutiles, suelen incluir conductas de diversa naturaleza, y tienden a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo. En ocasiones son muy difíciles de descubrir y muy fáciles de reforzar; una vez que un alumno o alumna ha sido victimizado, una simple mirada intimidatoria o un simple gesto o el reprocharle alguna singularidad por parte del agresor o agresores, será suficiente para que la víctima se sienta amenazada. La indefensión que supone para las víctimas esta situación implica diversas formas de afectación de manera negativa.

Por su parte, el análisis de la situación de salud de la población en general, expresado por el conjunto de problemas de salud que afectan el bienestar (morbilidad) y por el porcentaje de personas que mueren (mortalidad), muestra que los jóvenes y las jóvenes son el grupo poblacional con mayor riesgo suicida. En relación con lo anterior, en la revisión de certificados de defunción registrados en México de 1979 a 2005, se observa un aumento progresivo de muerte por suicidio en los grupos de edad de 15 a 19 y de 10 a 14 años de edad. Específicamente para el sexo masculino, se presentaron picos en el periodo de 1994 a 2000 en los grupos de 10 a 14 años y de 15 a 19 años de edad, incrementándose a partir de 1995 y estando en ascenso progresivo hasta 2005. Para el sexo femenino ambos grupos, tanto de 15 a 19 como de 10 a 14 años de edad, presentan ascenso progresivo a partir de 1993 (Sistema Nacional de Información en Salud, 2007). Para 2007, la población de 15 a 25 años de edad representó el 28 % del total de muertes ocurridas por suicidio en México, ocupando las 10 primeras causas de muerte en este grupo de edad. En el grupo de 5 a 14 años de edad el suicidio fue la octava causa de muerte en varones y la décima en mujeres; para el grupo de 15 a 19 años fue la cuarta causa de muerte en los hombres y la segunda causa en mujeres. Asimismo, los intentos de suicidio ocurridos en México se concentran en seis entidades federativas, ya que 79.7% de los actos se registraron en Durango (20.3%), en Coahuila de Zaragoza (17.6%), en Yucatán (13.1%), en Nuevo

León (12.6%), en Jalisco (9.9%) y en el Distrito Federal (6.3%) (Valadez & González, 2010).

Este aumento ha llamado la atención hacia factores situacionales capaces de producir cambios conductuales en los jóvenes y en las jóvenes, e influir en las tendencias suicidógenas. La problemática de suicidio y del intento suicida en la población adolescente no es ajena a la crisis que acompaña a este periodo de la vida, por lo que consideramos que es un tema complejo ya que inciden en él dos aspectos difíciles de manejar: el suicidio y la adolescencia. La adolescencia representa una etapa vital caracterizada por una serie de cambios intensos de orden biológico, psicológico y social, que bajo determinadas circunstancias pueden exponer a los sujetos adolescentes a estados de tensión, de crisis o de riesgo (Blos, 1996, Acevedo, 1997, Aberastury, Knobel & Dornbush, 1982, Amezcua, 2003).

En primer lugar, la crisis del sujeto adolescente se sitúa en el momento en el que el joven o la joven habrá de decidir su futuro en diversas áreas de la vida: laboral, formativa, afectiva, etc. En segundo lugar, la crisis de la adolescencia supone el momento en el que la neurosis más o menos latente del sujeto se declara con cierta violencia o cierta urgencia (Mannoni, 1986). Esto además, puede complicarse en aquellos sujetos con una estructura psicótica que puede haber permanecido silenciosa durante la infancia, y que a partir de la pubertad se muestre con toda crudeza. Momento de elegir, momento de urgencia, ambas circunstancias colocan al adolescente o a la adolescente ante una nueva situación que le obliga a poner en marcha todo un conjunto de mecanismos defensivos. Sin embargo, esos mecanismos no siempre se dan o bien resultan insuficientes para resolver la crisis de manera satisfactoria.

En forma paralela, el ambiente escolar constituye un espacio clave en el desarrollo psicosocial de los adolescentes y de las adolescentes, con efectos importantes sobre su salud y bienestar. Constituye un importante contexto para el desarrollo de competencias sociales en el plano emocional y cognitivo, en donde el grupo de amigos y amigas es un espacio necesario para la construcción de su identidad. Las amistades cumplen varias funciones en esta etapa, tales como el desarrollo de habilidades sociales, la ayuda para enfrentar las crisis y los sentimientos comunes, la

ayuda en la definición de la autoestima y el estatus por la posición del grupo al que pertenecen. Aunado a lo anterior, los grupos de pares son depositarios de los sentimientos que no se quieren compartir con otros.

En la escuela, la vida de relación de los adolescentes y de las adolescentes es compleja, ya que el sujeto adolescente le concede gran importancia a percibirse y ser visto como un individuo socialmente integrado, y por ello quiere evitar ser señalado como alguien aislado, así que acepta y busca voluntariamente su pertenencia al grupo. Sin embargo, la integración social en los grupos de adolescentes no es fácil, ni depende exclusivamente de las habilidades sociales individuales de los jóvenes y las jóvenes. A veces el sistema de relaciones de los iguales se configura bajo un sistema de dominio-sumisión, que incluye convenciones y sentimientos que son social y moralmente intolerables por ser injustas, en las que el poder de unos y la obligación de otros se constituyen en esquemas rígidos de pautas a seguir, de las cuales es difícil defenderse desde la propia inmadurez personal. Desde esta forma aparece un fenómeno de prepotencia o desequilibrio en el status social que un estudiante o una estudiante establece con otro u otra, o que un grupo de ellos establece con un estudiante o una estudiante en particular, y se empieza a poner en peligro el vínculo de la reciprocidad, rompiendo la simetría que debe existir entre iguales¹, lo cual es indicador de que se pueden generar o favorecer procesos de victimización o maltrato en quien es sujeto de violencia interpersonal (Avilés, 2006, Olweus, 1998).

La dinámica del maltrato entre iguales como fuente de estrés tiene consecuencias en los sujetos estudiantes involucrados, lo que se traduce en un incremento de los problemas de salud, sobre todo mental. Ortega y Mora (1997) encuentran que como respuesta a la violencia escolar de todos los actores del fenómeno, se puede padecer daño físico (lesiones), muerte (suicidio) o afecciones de la salud mental (depresión, baja autoestima o secuelas postraumáticas), que en términos

generales les impiden mantener buenas relaciones con sus iguales, y con frecuencia adoptan comportamientos de riesgo, como pueden ser el uso de sustancias adictivas, el ausentismo escolar, las relaciones sexuales prematuras o violentas e incluso la autolesión.

En general, en la mayoría de los estudios se relaciona la victimización con una mayor sintomatología de carácter ansioso y depresivo, con una autoestima más baja, situaciones que pueden desembocar en ideas y prácticas autodestructivas (Hawker & Boulton, 2000). La relación de bullying y suicidio ha sido estudiada en USA, Canadá, Corea del Sur, Japón, Sudáfrica y Reino Unido, donde se encontró asociación entre ser víctima y tener pensamientos suicidas e intento suicida. En forma coincidente se presentó en las víctimas una asociación considerable con una baja autoestima, estrés académico, sentimientos de soledad y aislamiento social, situaciones que presentan mayor impacto en el sexo femenino (Tamar, 2005, Bond et al., 2001). Lo mismo ocurre con la prevalencia de trastornos psicosomáticos y el síndrome depresivo, situaciones que han mostrado también una asociación significativa en el sujeto agresor (Brunstein, Marrocco, Kleiman, Schonfeld & Gould, 2007, Seals & Young, 2003, Kim & Leventhal, 2008, Kaltiala, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä & Rantanen, 1999).

Algunos autores (Salmon, James & Smith, 1998, Bond, Carlin, Kerryn & Patton, 2001, Díaz, Prados & Ruiz, 2004), encontraron que el fenómeno del maltrato impacta por igual tanto a las víctimas como los agresores o agresoras, ocasionando una mala percepción de sí mismos y una mayor tendencia a la depresión con sus consecuencias. En el mismo sentido, Craig (2004), Varhama y Björkqvist (2005) y Sourander, Helstelä, Helenius y Piha (2007), afirman que el haber participado durante la niñez y la adolescencia en la dinámica del bullying, ya sea como víctima o como agresor o agresora, predeciría en la vida adulta menores habilidades sociales, trastornos ansiosos y depresivos, conductas antisociales y abuso de sustancias, lo que incidiría sobre la capacidad de establecer relaciones interpersonales o laborales duraderas.

Tomando en cuenta estos antecedentes, en este trabajo decidimos estudiar en una muestra no clínica de adolescentes víctimas de maltrato, la

1 A diferencia de las relaciones que los niños, niñas y jóvenes mantienen con los adultos, en las relaciones entre los mismos niños, niñas o adolescentes domina la igualdad de estatus; es decir, se mueven en el plano de la simetría horizontal; de aquí la consideración de "iguales".

presencia y asociación de indicadores de aflicción o de distrés emocional (entendido como trastorno emocional y funcional prolongado que sobrepasa el umbral de resistencia del individuo y se representa con síntomas y comportamientos diversos). Para ello identificamos y evaluamos los sentimientos de soledad y abandono, el aislamiento social, las ideas y pensamientos suicidas como factores de riesgo para la conducta suicida, y la presencia de intento suicida como uno de los más fuertes factores de riesgo suicidio consumado (Kessler, Borges & Walters, 1999), con el objetivo de determinar su asociación con el maltrato entre iguales, a fin de realizar una aproximación al fenómeno en nuestro medio.

2. Metodología

El estudio lo planteamos como una investigación de corte cuantitativo de naturaleza transversal, es decir, mide el fenómeno de estudio en un momento de tiempo determinado.

Participantes

Participaron 723 adolescentes escolarizados de enseñanza media superior de tres escuelas públicas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México.

Procedimiento

Determinamos la muestra con base en el 16.0% de adolescentes que “han estado a punto de intentar quitarse la vida” reportado por la Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en escuelas Públicas de Educación Media Superior 2008 (Secretaría de Educación Pública, 2008), con un nivel de confianza del 95.0% y un error estimado de 2.7% (Kish, 1982). La muestra la dividimos proporcionalmente por turnos y semestres escolares, seleccionando aleatoriamente a los estudiantes y a las estudiantes al interior de las aulas.

Aspectos éticos

El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. A los adolescentes y a las adolescentes se les explicó el contenido del instrumento, en qué consistía su participación y el hecho de poder

retirarse del estudio si lo deseaban; para todos los sujetos involucrados se recurrió a la participación voluntaria y al consentimiento libre e informado, verbal de tipo personal, y el anonimato fue contemplado.

Instrumentos

Mediante auto-reporte obtuvimos datos generales del sujeto adolescente: edad, sexo, escolaridad, ocupación, estado civil, así como el antecedente de intento suicida. El auto-reporte contó además con una sección con escalas tipo Likert (o escalas de puntos sumativos), desarrollada y validada por los autores, escalas que identifican y evalúan situaciones presentes en adolescentes en su interrelación escolar (Valadez & Amezcua, en prensa). Dichas escalas consisten en la presentación al sujeto de una serie de enunciados ante los que tiene que expresar su opinión, escogiendo una alternativa de respuesta, lo que permite determinar la intensidad y dirección positiva o negativa de los comportamientos, sentimientos y percepciones de cada sujeto (Nunnally, 1991). (Tabla 1).

Tabla 1.
Escalas que identifican y evalúan situaciones presentes en la interrelación escolar
Siempre Muchas veces Con frecuencia Pocas veces Nunca

DIFICULTADES ESCOLARES	
1.	En la escuela me critican mi forma de ser
2.	Siento que les desagrade a mis compañeros
3.	Aunque estudio no llevo buenas calificaciones
4.	He reprobado
ASLAMIENTO	
1.	Salgo con mis amigos a dar la vuelta
2.	Me siento mejor estando solo
3.	Me cuesta trabajo hacer amistades
4.	La gente de mi edad me desagrada
5.	Tengo una amistad cercana en quien confiar
SENTIMIENTOS DE SOLEDAD Y ABANDONO	
1.	Me siento bien cuando estoy acompañado
2.	En la escuela tengo amigos
3.	Me siento abandonado
4.	La gente me hace a un lado
5.	Mis amigos me dejan solo
PENSAMIENTO SUICIDA	
1.	Pienso acabar con mi vida
2.	He amenazado con quitarme la vida
3.	Siento que mi familia estaría mejor si estuviera muerto
4.	He deseado estar muerto lejos de todo
5.	Tengo deseos de quitarme la vida

Indagamos además por la frecuencia de cada acción concreta de maltrato escolar en el rol de víctima del alumno o alumna.

Descripción y contenido de las escalas utilizadas (Valadez & Amezcua, en prensa)

1. *La escala dificultades escolares.* Evalúa en dos sentidos: el primero, relativo a la relación con sus compañeros y compañeras mediante las preguntas 1 y 2 que comprenden los dos fenómenos más frecuentes que se dan en la relación con ellos y con ellas, como son la crítica y el rechazo social, de las cuales se derivan otras formas de maltrato como lo serían la psicológica (la ridiculización, el hablar mal, los apodos, la presión para hacer cosas, y las amenazas), la social (exclusión) y el maltrato

verbal. Estas formas de maltrato, si son reiteradas, se ubican en el terreno de los comportamientos de maltrato, victimización, intimidación y acoso. El segundo concierne a su desempeño académico a través de las preguntas 3 y 4, que están relacionadas con la autoeficacia percibida (Tabla 2).

Tabla 2.
Dimensiones de la escala de evaluación de situaciones presentes en la interrelación escolar

Interrelación con: sus compañeros / con el estudio	Situación que evalúa	Reactivos específicos
1. Crítica y rechazo social	Maltrato / victimización / acoso	1. En la escuela me critican mi forma de ser. 2. Siento que les desagrado a mis compañeros.
2. Desempeño académico	Auto eficacia percibida	3. Aunque estudio, no llevo buenas calificaciones. 4. He reprobado.

2. *Escala de evaluación de aislamiento social*. Por un lado, mide desde lo social la situación de desventaja producida por la dificultad que tiene el sujeto adolescente para integrarse a algunos de los sistemas de funcionamiento social; y por otro, visto desde el psicoanálisis, es considerado como un mecanismo de defensa donde su principal cometido es separar la carga de sentimiento o afecto que viene asociada a una idea o a un acto que resulta intolerable para el yo del sujeto adolescente, lo que facilita la ideación y las fantasías, en especial de tipo suicida.

3. *Escala de identificación de sentimientos de soledad y abandono*. Evalúa la percepción de ausencia o deficiencia de relaciones sociales satisfactorias. Los sentimientos de soledad y abandono son una sensación de rechazo y de no sentirse amado, acompañada de sentimientos de vacío o tristeza, convirtiéndose en un importante factor que impide la búsqueda de ayuda y apoyo al sujeto adolescente. Se considera como uno de los posibles factores que causan otros desórdenes, entre ellos depresión y suicidio.

4. *Escala de evaluación de las ideas y pensamientos suicidas*. Evalúa las estructuras cognoscitivas particulares que determinan el acto suicida, y la dificultad para desarrollar alternativas positivas a los problemas emocionales.

Las alternativas de respuesta para los ítems de las escalas fueron: nunca, pocas veces, a veces, muchas veces, y siempre. La puntuación asignada a cada uno de ellos dependió del sentido de positividad (puntuación de 1) o negatividad (puntuación de 5), planteado en los ítems. Acordamos que a mayor puntuación obtenida era mayor la presencia de alteraciones; de acuerdo con la sumatoria de estas puntuaciones determinamos dos niveles: alto (mayor puntuación) y bajo (menor puntuación). Los adolescentes y las adolescentes

que puntuaron con niveles altos en la escala de dificultades escolares fueron considerados como víctimas.

Para estimar la fuerza de asociación de manera cuantitativa entre las dificultades escolares con las variables estudiadas, utilizamos el estadístico OR (conocido como *odds ratio* en inglés y *razón de momios* en español). Cuando los valores del OR son superiores a uno, la asociación es positiva, y cuando son menores a uno la asociación es negativa. Es decir, la asociación entre variables indica que el riesgo está aumentado o por el contrario no está presente. La fuerza de asociación está dada por el número de veces que el valor es superior a uno. Este tipo de resultados se suele acompañar del intervalo de confianza (IC), que expresa los límites que con cierta seguridad contendrán ese verdadero valor. (Kleimbaum, Kupper & Morgenstern, 1982, Ahlbom & Norell, 1987).

3. Hallazgos y análisis

Caracterización sociodemográfica: La población estudiada estuvo compuesta por estudiantes de los seis semestres escolares de los dos turnos y de ambos sexos (50.73% del sexo femenino y 49.27% masculino). Se ubicaron en la primera vertiente de edad (12-15 años) 18.77%, en la segunda, (16-18 años) 70.55%, y en la tercera (19-24 años) 10.85%.

Los adolescentes y las adolescentes mencionaron que todas las formas de maltrato están presentes en las relaciones con los compañeros y compañeras, las cuales varían de intensidad. Es de destacar el señalamiento de la existencia de episodios de violencia en que “agarran por un tiempo” a un alumno o alumna y luego sin saber porque “lo sueltan”, como una repetición sistemática pero con periodos de descanso, los

cuales son muy variables, si bien tampoco saben cuándo volverán a ser victimizados. Esta situación les hace crear temores y expectativas de ser blanco de futuros ataques.

Durante la realización del trabajo de campo nos fue posible observar que los alumnos y alumnas mostraron cierta resistencia a admitir el ser víctimas, aun cuando fueran señalados como víctimas por sus compañeros y compañeras; esta situación pudo de alguna manera repercutir en los porcentajes obtenidos de victimización y con ello contribuir a un sub-registro.

De los alumnos y alumnas que en el momento del estudio se identificaron como víctimas, nos fue referido que “siempre y casi siempre” se tenían las siguientes conductas: el maltrato por exclusión expresado como el hacerlos menos (5.2%), el impedirles participar (5.0%) y el ignorarlos (5.2%). En lo que respecta al maltrato psicológico, las formas referidas fueron los apodosos descalificantes (14.9%), la ridiculización (8.0%), las amenazas (3.7%), el hablar mal de él o de ella (10.0%), el obligarlos a hacer cosas (3.4%) y las amenazas con armas (2.0%). Con relación al maltrato sexual, éste fue manifestado como insultos de carácter sexual, muecas y gestos obscenos (3.1%), realización de caricias no deseadas (3.4%) y acoso sexual (2.8%). El maltrato a la propiedad fue reportado como el robo de dinero (7.3%) y el destrozo de

cosas (4.9%). En lo referido al maltrato físico, se señalaron los golpes (12.2%). Sobresale que un 12.0% de los sujetos adolescentes estudiados indicó haber sido objeto de más de una forma de maltrato; todas estas formas de violencia fueron permeadas en su mayoría por el maltrato verbal.

En el apartado de otras formas de maltrato fue mencionado el poner al alumno o alumna en ridículo delante de los demás, decirles a otros que no se junten con él o con ella, hacerle gestos de desprecio, imitarlo o imitarla para burlarse, burlarse de su apariencia y no hablarle.

De los 723 sujetos escolares estudiados, 79 de ellos (9.96%) manifestaron el antecedente de intento suicida. En cuanto a los datos obtenidos mediante las escalas aplicadas, 112 alumnos y alumnas (15.4%) se ubicaron en la categoría de puntuaciones altas en la escala de dificultades escolares.

Asociamos la escala de dificultades escolares en forma global (desempeño escolar y maltrato) con significancia estadística al intento suicida, a las ideas y pensamientos suicidas, al aislamiento, social y a los sentimientos de soledad y abandono; esta última variable presenta mayor fuerza de asociación al relacionarla con las dificultades escolares, de acuerdo con el valor del OR de 12.6 (Tabla 3).

Tabla 3.
Asociación de las escalas

DIFICULTADES ESCOLARES				
	Alto	Bajo	OR	IC
Intento suicida				
Alto	22	82	3.02	1.95 - 8.22
Bajo	50	569		
Ideas y pensamientos suicidas				
Alto	7	18	6.23	2.22 -16.98
Bajo	41	657		
Aislamiento social				
Alto	7	18	6.57	2.33 - 7.96
Bajo	39	659		
Sentimientos de soledad y abandono				
Alto	8	17	12.16	4.35 - 33.42
Bajo	26	672		

Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados

En la asociación de las ideas y pensamientos suicidas en forma diferenciada por reactivos específicos de la escala de dificultades escolares, se presentaron los OR más altos en las preguntas

correspondientes a la crítica y al rechazo social -“siento que les desagradó a mis compañeros” y “en la escuela me critican mi forma de ser”- (Tabla 4).

Tabla 4.
Asociación de la escala de dificultades escolares por reactivos específicos

IDEAS Y PENSAMIENTOS SUICIDAS				
	Alto	Bajo	OR	IC
En la escuela me critican mi forma de ser				
Alto	61	43	4.25	2.7 – 6.7
Bajo	155	464		
Siento que les desagrado a mis compañeros				
Alto	38	23	4.49	2.5 – 8.0
Bajo	178	484		
Aunque estudio no llevo buenas calificaciones				
Alto	64	60	3.14	2.1 - 4.8
Bajo	152	447		
He reprobado (desempeño escolar)				
Alto	61	98	1.64	1.1 – 2.4
Bajo	155	409		

De igual forma, al revisar la relación entre el intento suicida con los reactivos específicos de la escala de dificultades escolares, encontramos en forma coincidente que los OR mas altos

corresponden a los reactivos referentes a la crítica y al rechazo social -“siento que les desagradó a mis compañeros” y “en la escuela me critican mi forma de ser”- (Tabla 5).

Tabla 5.
Asociación de la escala de dificultades escolares por reactivos específicos

INTENTO SUICIDA				
	Alto	Bajo	OR	IC
En la escuela me critican mi forma de ser				
Alto	22	82	3.05	1.69 - 5.48
Bajo	50	569		
Siento que les desagrado a mis compañeros				
Alto	17	44	4.26	1.44 - 4.52
Bajo	55	607		
Aunque estudio no llevo buenas calificaciones				
Alto	23	101	2.56	1.44 - 4.52
Bajo	49	550		
He reprobado (desempeño escolar)				
Alto	29	130	2.70	1.58 - 4.63
Bajo	43	521		

4. Discusión

Independientemente del tipo de sistema educacional, el ambiente escolar tiene un gran impacto en la vida de los sujetos jóvenes, debido a la cantidad de tiempo que los alumnos y alumnas pasan en el colegio, así como por el tipo de interacciones sociales que se presentan.

El maltrato entre iguales está en las escuelas estudiadas y se presenta en varias formas; al parecer es una realidad multiforme, diversa, cambiante, silenciosa, presente en las interacciones entre los alumnos y alumnas. Las cifras obtenidas de victimización al momento del estudio en la población encuestada no pueden ser susceptibles de comparación; por un lado, no existen en México datos relativos a la prevalencia de este fenómeno, y por otro, los datos reportados por la literatura a nivel mundial provienen de estudios realizados con población escolar de secundaria, en los cuales se señala que la ocurrencia del fenómeno en los centros educativos oscila entre 6% y 49% (Olweus, 2004, Ugo & Zamalvide, 2006).

Los procesos de victimización en el grupo de adolescentes estudiados se asociaron de manera significativa a la presencia de ideas y pensamientos suicidas, incrementándose el riesgo de presentarlas seis veces más, de acuerdo con los valores del OR. En forma diferenciada, en la asociación de las ideas y pensamientos suicidas por reactivos específicos de la escala de evaluación de las dificultades escolares, los OR más altos se presentaron en los reactivos relacionados con la crítica y el rechazo social por parte de sus compañeros y compañeras; lo que nos indica que el riesgo está aumentado cuatro veces ante la presencia del maltrato.

Los pensamientos de muerte en el sujeto adolescente forman parte de un proceso de desarrollo normal, al tratar de elucidar los problemas existenciales cuando se intenta comprender el sentido de la vida y la muerte. McKeey, Jones y Barbe (1993) mostraron en encuestas realizadas, que más de la mitad de los jóvenes y las jóvenes que cursan estudios superiores secundarios, informó que tuvieron pensamientos suicidas. Los pensamientos suicidas se vuelven de una peligrosidad especialmente anormal en los sujetos adolescentes, cuando la realización de estos pensamientos parece ser la única salida para sus dificultades: existe entonces un serio

riesgo de suicidio o intento de suicidio. Es aquí donde inciden los factores individuales y sociales, factores que se deben interpretar en términos de facilitadores, pero no de determinantes.

En cuanto a los antecedentes de intentos de suicidio, ya sean singulares o recurrentes, son los factores de riesgo más significativos para el comportamiento suicida, puesto que los adolescentes y las adolescentes tienden a repetir sus actos (OMS, 2001) antecediendo frecuentemente al logro de la conducta suicida. De igual forma se mostró un incremento de tres veces más del riesgo para el suicidio consumado, al asociarse el intento suicida con las dificultades escolares, datos que coinciden con lo reportado por Hawkert y Boulton (2000) y Kim y Levental (2008). En forma diferenciada, en la asociación del intento suicida por reactivos específicos de la escala de evaluación de las dificultades escolares, coincidentemente los OR más altos se presentaron en los reactivos relacionados con la crítica y el rechazo social por parte de sus compañeros y compañeras, lo que muestra un aumento de cuatro veces más el riesgo suicida. El sentirse aceptado por parte del grupo de pares, reviste singular importancia para el desarrollo de la dimensión social del sujeto adolescente.

Sabemos bien que el intento suicida es como un medio de comunicación, en donde el adolescente o la adolescente no desea morir en la mayoría de las veces; en realidad intenta comunicar algo por medio de la conducta suicida, tratando así de cambiar la forma injusta en que considera que es tratado por las personas que lo rodean. También puede ser un intento por atraer el interés de los demás, o un medio para expresar sus sentimientos de enojo. Sin embargo, dependiendo de los métodos utilizados (el dolor que cause), lo inesperado de la conducta y la dificultad de ser "salvado" por algún familiar o amigo, entenderemos en forma diferente esa llamada de auxilio que el sujeto joven expresa ambivalentemente. Ambas situaciones -tanto el intento suicida como el pensamiento suicida- reflejan en estos sujetos adolescentes un importante indicador de distres emocional (Kessler et al., 1999).

Por su parte, si se toma en consideración que el maltrato por exclusión pretende el aislamiento del individuo del grupo, por ende los adolescentes y las adolescentes a los que sus compañeros y

compañeras dejan de lado, seguramente tendrán problemas para poder relacionarse de una manera afectiva. En forma consecuente, las víctimas van disminuyendo el nivel de interacción con el resto de compañeros y compañeras, por lo que van incurriendo en el aislamiento, derivándose de ello sentimientos de soledad y de abandono como resultado de deficiencias en las relaciones sociales, sentimientos que son desagradables y emocionalmente angustiantes. Jones, Hobbs y Hockenbury (1982) señalan que esto es similar a otros estados afectivos, tales como depresión y ansiedad.

Nuestros datos reflejan de manera global, que ante la presencia de dificultades escolares se incrementa el riesgo, por más de seis veces, de la situación de aislamiento en los alumnos y alumnas, mostrando además en forma similar un incremento superior de doce veces más del riesgo para experimentar los sentimientos de soledad y abandono.

Es necesario considerar que las experiencias de aislamiento son resultado de una situación de victimización, y a la vez son precursoras de las mismas. Collell, Escudé y Caralt (2006), mencionan que los sujetos rechazados en situación de aislamiento tienen cierto riesgo de internalizar los problemas. Situación que explica en parte los resultados obtenidos de la asociación específica por reactivos relacionados con la crítica y el rechazo social de la escala de dificultades escolares.

Definido desde el psicoanálisis, el aislamiento afectivo es considerado como un mecanismo de defensa o adaptación utilizado frecuentemente, donde su principal cometido es separar la carga de sentimiento o afecto que viene asociada a una idea o a un acto que resulta intolerable para el Yo de la persona; de este modo permanecerá en la conciencia de forma más débil que al principio. Es una forma de aislamiento afectivo, utilizado como el afrontamiento que realiza el individuo ante conflictos emocionales y amenazas internas y/o externas, en las que se separa las ideas de los sentimientos asociados. Es decir, aísla lo afectivo manteniendo únicamente los elementos cognoscitivos, por lo que, de funcionar adecuadamente desde este punto de vista, llega a ser una protección apropiada contra el intento suicida. Por su parte, desde lo social se considera como una situación de desventaja producida por la

dificultad que una persona tiene para integrarse a alguno de los sistemas de funcionamiento social.

Por otro lado, con respecto al desempeño académico los estudios de Hymel y Franke (1985) y Kumpulainen et al., (1998), han sugerido que los adolescentes y las adolescentes con dificultades en las relaciones entre pares, tienden a manifestar autopercepciones negativas en competencia social y autoeficacia, y un deficiente aprendizaje de la motivación de la eficacia, así como la percepción de desamparo ante un medio que consideran agresivo. Esto hace que disminuya la capacidad de estructurar la conducta hacia los objetivos propios y esforzarse por conseguirlo, lo que lleva a tener conductas de evitación y trastornos emocionales disfóricos (Sourander, Helstelä, Helenius, & Piha, 2000, Rigby, 2000).

Situación que nos podría explicar la asociación encontrada entre los reactivos relacionados con el desempeño académico (autoeficacia percibida), tanto para las ideas y pensamientos suicidas como para el intento suicida.

Conviene hacer una aclaración pertinente: el maltrato entre iguales no es una forma de conducta, sino un conjunto heterogéneo de ellas, en todas las cuales se produce una forma de agresión psicológica, en donde entran en juego en la relación las expresiones orales y de gesticulación que tienen un gran significado, porque representan una forma de interactuar. Dentro de este conjunto es posible incluir todos los tipos de agresiones presentes en la población estudiada: psicológicas, físicas, verbales, a la propiedad y sexuales. En particular, la violencia psicológica tiene mil caras; algunas son obvias, otras prácticamente imposibles de determinar como tales, pero todas las formas de maltrato y acoso psicológico dejan su secuela debido al efecto que persiguen, ya que son acciones que tienden a socavar la seguridad, la autoafirmación y la autoestima, introducen en la mente de la víctima malestar, preocupación, temor, angustia, inseguridad, duda y culpabilidad, asociadas a la vergüenza acerca de la propia persona.

En síntesis, los datos de nuestro trabajo nos permiten señalar que existe asociación entre la presencia de procesos de victimización y el incremento del riesgo suicida. Lo anterior evidencia una problemática que si no se atiende y previene, permanece y predispone a la ejecución de intentos y/o suicidios en los sujetos adolescentes.

5. Consideraciones finales

Es importante señalar que los resultados presentados en este trabajo deben interpretarse con ciertas reservas debido a la naturaleza transversal del estudio, que si bien nos permitió obtener asociaciones claras entre victimización y desajustes psicosociales, éstas deberán ser objeto de estudios posteriores de naturaleza longitudinal, sobre todo tomando en cuenta tres situaciones:

1. La referencia dada por los alumnos y alumnas a la repetición sistemática de maltrato con periodos de “descanso”, y 2. Que los roles en el triángulo de la violencia se viven dinámicamente, de tal forma que un mismo alumno o alumna puede verse involucrado como observador u observadora, víctima, y agresor o agresora, situación que no se vive en etapas sucesivas siguiendo una secuencia predeterminada, sino de una manera dinámica, multidireccional, cuyos detonadores implican un gran abanico de posibilidades (Valadez, Barragán, González, Fausto & Montes, 2008).

2. La necesidad de delimitar el curso de los procesos de victimización y su relación con los desajustes psicosociales, tomando en consideración que éstos pueden ser el resultado de procesos de victimización, pero a la vez precursores de la misma; es decir, los adolescentes que tienen desajustes emocionales previos tienen más riesgo de sufrir victimización.

Situaciones estas que podrían implicar la posibilidad de una influencia en la evolución de las asociaciones encontradas y en el desarrollo y dirección de medidas de prevención, tanto para los procesos de victimización como para la presencia del fenómeno suicida.

3. El contexto de la obtención de la información fue mediante auto-reporte basado en declaraciones de los mismos sujetos jóvenes, y no en la observación de la conducta, ni por evaluación clínica, por lo que no se puede descartar la existencia de sub o sobre-registros en las respuestas. No se puede dejar de lado el hecho de que algunos jóvenes y algunas jóvenes no contestaran de manera sincera algunos ítems, sobre todo los más comprometedores, y que falsearan el registro de su propio comportamiento o de su posición en la dinámica del maltrato.

No obstante, aún con las limitaciones señaladas los datos nos sugieren la urgente necesidad de profundizar en el estudio de esta problemática.

Lista de referencias

- Aberastury, A., Knobel, M. & Dornbush, A. (1982). *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Acevedo, H. (1997). *Aspectos psicológicos en la adolescencia*. México, D. F.: Preludio.
- Ahlbom, A. & Norell, S. (1987). *Fundamentos de epidemiología*. Madrid: Siglo XXI.
- Amezcu, R. (2003). *Diseño y validación de un instrumento (escala) para evaluar potencialidad suicida en el adolescente escolarizado de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Tesis de Maestría en Psicología Clínica, México, D. F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Blos, P. (1996). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bond, L., Carlin, J., Kerry, T. & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 32, pp. 480-484.
- Brunstein, A., Marrocco, F., Kleiman, M., Schonfeld, I. & Gould, M. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 46(1), pp. 40-49.
- Collell, I., Escudé, C. & Caralt, J. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 2, pp. 9-14.
- Craig, W. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. En: C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barkenow (Eds.), *Young People's Health in Context: international report from the HBSC 2001/02 survey*, (pp. 133-144). WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents Issue 4. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Díaz, F., Prados, M. & Ruiz, M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. Resultados preliminares. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), pp. 10-19.
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. En: M. Tonry (Ed.),

- Crime and justice. A review of research.* Chicago: University Chicago Press.
- Hawker, D. & Boulton, M. (2000). 'Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), pp. 441-455.
- Hymel, S. & Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. En: B. Schneider, K. Rubin & J. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*, (pp. 75-91). New York: Springer.
- Jones, W., Hobbs, S. & Hockenbury, D. (1982). Loneliness and social skill deficits. *Journal of Personality And Social Psychology*, 42(4), pp. 682-689.
- Kaltiala, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression and suicidal ideation in finnish adolescents: school survey. *BMJ*, 319 (7206), pp. 348-351.
- Kessler, R., Borges, G. & Walters, E. (1999). Prevalence of and risk factors for lifetime suicide attempts in the National Comorbidity survey. *Archives of General Psychiatry*, 56 (7), pp. 617-626.
- Kim, Y. & Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide. A review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), pp. 13-17.
- Kish, L. (1982). *Muestreo de encuestas*. México, D. F.: Trillas.
- Kleimbaum, D., Kupper, L. & Morgenstern, H. (1982). *Epidemiologic research*. New York: Van Nostrand Reinhold Co.
- Kumpulainen, K., Räsänen E, Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22, pp. 705-717.
- Mannoni, O. (1986). *La crisis de la adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- McKee, P., Jones, R. & Barbe, R. (1993). *Suicide and the School: A Practical Guide to Suicide Prevention*. Horsham: LRP Publications.
- Nunnally, J. (1991). *Teoría psicométrica*. México, D. F.: Trillas.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Prevención del suicidio, un instrumento para docentes y demás persona institucional*. Ginebra: OMS.
- Orte, S. (2003). Los problemas de convivencia en las aulas. Análisis del bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(2), p. 211.
- Ortega, R. & Mora, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, pp. 7-27.
- Ortega, R. & Mora, J. (2000). *Violencia escolar: Mito o Realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., Del Rey, R. & Mora, J. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, pp. 95-113.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), pp. 57-68.
- Salmon, G., James, A. & Smith, D. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317(7163), pp. 924-925.
- Satcher, D. (1999). Mental health: A report of the surgeon general. Recuperado en Noviembre 20 de 2010, de: <http://www.surgeongeneral.gov/library/mentalhealth/home.html>
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), pp. 735-747.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *1ª Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior*. Recuperado en Abril 28 de 2009, de: http://www.sems.gob.mx/aspnv/encuesta/images/Encuesta_Discriminacion_y_Violencia_06_10_08_version_corta.pdf
- Sistema Nacional de Información de Salud, Secretaría de Salud (2007). Información estadística. *Mortalidad 1979-2005*. México, D.F. Recuperado en Febrero 13 de 2007, de: <http://sinais.salud.gob.mx/mortalidad>.
- Smith, P., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of*

- Educational Psychology*, 74, pp. 565-582.
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H. & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence a longitudinal 8 year follow up study. *Child Abuse & Neglect*, 24, pp. 873-881.
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., et al. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The finnish "From a boy to a man" study. *Pediatrics*, 120(2), pp. 397-404.
- Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (Bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psyche*, 14(1), pp. 211-225.
- Ugo, C. & Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Rev Med Urug*, 22(2), pp. 143-151.
- Valadez, I. & Amezcua, R. (En prensa). *Escala para evaluar potencialidad suicida en adolescentes escolarizados*. México, D. F.: Manual Moderno.
- Valadez, I., Barragán, L., González-Gallegos, N., Fausto-Guerra, J. & Montes, R. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. México, D. F.: Mar Eva. Recuperado en Octubre 24 de 2010 de: http://cvsp.cucs.udg.mx/drupal6/documentos/violencia_escolar_libro.pdf
- Valadez, I. & González, N. (2007). Violencia escolar: maltrato entre iguales en dos niveles educativos. *Investigación en Salud*, IX (3), pp. 184-189.
- Valadez, I. & González, N. (2010). El suicidio en el adolescente. En: H. R. Solís-Gadea & K. A. Planter- Pérez (cords.), *Jalisco en el mundo contemporáneo. Aportaciones de una enciclopedia de la época* (pp.521-533). Tomo I: *Arte, población, cultura y salud*. Guadalajara: Coecytjal-Udeg.
- Varhama, L. & Björkqvist, K. (2005). Relation between school bullying during adolescence and subsequent long-term unemployment in adulthood in a Finnish sample. *Psychol Rep*, 96 (2), pp. 269-272.

Referencia para citar este artículo: Márques, F. T. (2011). Intolerâncias e in[ter]venções: “menores” e “crianças” no imaginário social brasileiro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 797 - 809.

Intolerâncias e in[ter]venções: “menores” e “crianças” no imaginário social brasileiro*

FERNANDA TELLES MÁRQUES**

Membro do corpo permanente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba - Uniube, Brasil.

Artículo recibido junio 8 de 2011; artículo aceptado agosto 11 de 2011 (Eds.)

• **Resumo:** *Elaborado em perspectiva interdisciplinar, o artigo propõe uma discussão teórica da apropriação cotidiana e ressignificada da categoria jurídica menor na sociedade brasileira. Para tanto, inicia-se com a análise de dois processos histórico-sociais opostos e complementares, a invenção/valorização da “infância ideal” e a intervenção/desvalorização da minoridade, concebida como “infância problema”. No item seguinte é feita a problematização, historicamente contextualizada, da atuação política de serviços de assistência à minoridade e de seus reflexos no imaginário social. Ao final, busca-se na teoria psicanalítica elementos oportunos para a reflexão da resistência à adoção dos termos criança/adolescente quando aos sujeitos foram atribuídos determinados estigmas sociais, desvelando-se, assim, uma “cultura da violência” pela qual se justifica a negação da alteridade daqueles que não se encontram entre os beneficiários do sistema.*

Palavras-chave: minoridade, institucionalização, violência, alteridade, imaginário social.

Intolerancia e in[ter]venciones: “los menores” y “los niños” en el imaginario social brasileño

• **Resumen:** *Elaborado desde una perspectiva interdisciplinaria, el artículo propone una discusión teórica sobre la apropiación y la resignificación de la terminología jurídica “menor” en el Brasil. Para ello, se comienza con el análisis de dos procesos históricos y sociales opuestos y complementarios: la invención de la “niñez ideal” y la intervención o la devaluación de la “minoridad legal”, visto como la niñez/adolescencia “con problemas sociales”. El siguiente punto es la discusión, contextualizada históricamente, de los servicios de atención a menores de edad y de sus reflejos en el imaginario social. Por último, se utilizan elementos de la teoría psicoanalítica para reflexionar sobre la resistencia a la adopción de la terminología “niño” o “adolescente” cuando a los sujetos fueron asignados estigmas sociales, revelando así una “cultura de la violencia” que justifica la negación de la alteridad de los que no se encuentran entre los beneficiarios del sistema.*

Palabras clave: minoridad legal, institucionalización, violencia, alteridad, imaginario social.

Intolerance and in[ter]ventions: “underage” and “children” in brazilian social imaginary

• **Abstract:** *Prepared from an interdisciplinary perspective, the article proposes a theoretical discussion of a daily and re-signified appropriation of legal category underage in Brazilian society. For that, it begins with an analysis of two social-historical processes which are opposites and complementary, the invention/valuation of the “ideal childhood” and the intervention/devaluation of the underage, conceived as “troubled childhood”. In the following item the problematization is done, historically contextualized, of the political activities of support services to underage and their impacts on the social imaginary. At the end, we seek on psychoanalytic theory timely elements for the reflection on the resistance to adopt the terms*

* Este artigo de reflexão é parte de uma pesquisa maior sobre minoridade e violência urbana desenvolvida na Universidade de Uberaba, entre março de 2005 e março de 2007, com o apoio do Pape-Uniube (Programa de Apoio à Pesquisa), e do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Referido projeto foi aprovado pelo Comitê local de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos e está registrado no Sisnep sob o protocolo no. Caae – 0012.0.227.000-05.

** Cientista Social com mestrado e doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”–Unesp. Endereço eletrônico: fernanda.marques@uniube.br.

child/adolescent when it was assigned to the subjects certain social stigmas, revealing, therefore, a "culture of violence" which justifies the denial of alterity of whom are not among the beneficiaries of the system.

Keywords: Underage. Institutionalization. Violence. Alterity. Social Imaginary.

-1. Considerações iniciais: a descoberta da infância. -2. In(ter)venção da menoridade e cultura narcísica. -3. Cultura e negação da alteridade. -4. Considerações Finais: a descoberta do Outro.
Lista de referências.

1. Considerações Iniciais: a descoberta da infância

Se espiarmos as civilizações de padrão ocidental pela fresta deixada a descoberto pela história das mentalidades constataremos que nem sempre as crianças receberam um tratamento positivamente diferenciado em relação aos demais membros da coletividade. Estudos clássicos como os de Ariès (1981) e Badinter (1985) mostram que ao longo da história social da família e da infância é possível identificar o século XVIII como marco da processual transformação daqueles pequenos seres, antes vistos como adultos incompletos e miniaturizados, em crianças: uma categoria social específica, desenvolvida na Europa a partir das emergentes noções burguesas de "pudor" e de "decência" e enquanto parte do mesmo contexto político-ideológico que defendia a construção de uma oposição radical entre o mundo público e as questões privadas, entre o coletivo e o individual (Ariès, 1981).

O estudo do caso europeu demonstra que, com o germinar do capitalismo e de sua lógica privatista, várias transformações foram "privatizando" também a família, tornando-a idealmente nuclear e cada vez mais ensimesmada em relação à sociedade. A moradia, por exemplo, deixou de ser um lugar de realização concomitante do lazer e do trabalho, ao passo que este último, por sua vez, tornou-se socialmente reconhecido apenas quando efetivado no espaço público, cuja utilização como *locus* de sociabilidade ficou moralmente interdita às mulheres e às crianças - à exceção daquelas provenientes das chamadas "classes perigosas" (Rago, 1985).

Ariès (1981) e Badinter (1985) também estão entre os autores que nos mostram que, em referida ocasião, já seria perfeitamente possível observarmos, nas mais simples relações cotidianas, a consolidação de leituras de mundo muito apropriadas ao modo de produção que se

firmava: a esposa do *chefe* da família, por exemplo, transfigurava-se em *dona* de casa, enquanto sua prole, cada vez mais admitida como *vir-a-ser* social, recebia tratamento de *investimento* a que deveriam se aplicar, com as devidas expectativas de rentabilidade, os *capitais* valorativos e ideológicos daquela sociedade.

Não causa estranheza que aquele tenha sido também um período de severa regimentação dos contatos físico, emocional e social, logo, uma nova fase de intensa repressão das crenças e dos desejos pessoais ou mesmo representativos de categorias politicamente minoritárias. Considerando a inegável origem histórica subalterna da emergente classe dominante -e possíveis sentimentos de inadequação social gerados na comparação com os rechaçados (e muito imitados) modelos comportamentais aristocráticos- proliferaram manuais de etiqueta social e recomendações de modos adequados a homens, mulheres e crianças. As relações interpessoais, evidentemente, não escaparam ao ritmo imposto pelo novo baile de máscaras caracterizado pela (re)produção de um imaginário social fortemente "normalizador" e, portanto, tendente ao desenvolvimento de estratégias disciplinares para aqueles que não atendessem às novas expectativas de "normalidade" (Márques, 1997).

É interessante notar que, do processo chamado por Ariès (1981) de "descoberta da infância", resultaram condições que hoje, também por ação de um mecanismo de naturalização das produções sócio-históricas, o mundo ocidental entende como indissociáveis do adequado preparo para a vida adulta, como é o caso da educação escolar. Iniciada na Europa do século XVI e em princípio executada a cargo de religiosos, a escolarização tornou-se um elemento fundamental à formação moral dos futuros adultos daquela sociedade.

No final da Idade Moderna, já bem caracterizado como um treinamento para a vida social a ser executado por terceiros e sob a

orquestração do Estado, o ensino formal, realizado no ambiente escolar, acabou sendo oportuno ao enaltecimento de um individualismo de perfil liberal-burguês, o que não pode ser analisado sem que se considere a ocorrência de um duplo processo: a institucionalização formal das crianças e a desvalorização dos saberes tradicionais.

[...] A criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. [...]. Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias; e ao qual se dá o nome de escolarização (Ariès, 1981, p. 10).

No Brasil da mesma época, entretanto, considerando-se primeiro a manutenção do antigo sistema colonial e a decorrente ausência de uma noção de privacidade nos moldes europeus e, mais adiante, a conjunção da chegada tardia da industrialização com a ausência de políticas para a infância negra e mestiça e os expressivos fluxos de imigração, a escolarização formal adquiriu outros contornos.

Conforme explicam Del Priori (2002) e Viveiros (2006), desde o início da colonização as escolas jesuítas eram escassas e atendiam a um público selecionado a partir de sua origem social¹. O ensino realizado a cargo do Estado só teve início no governo Pombalino, na segunda parte do século XVIII, e por ser ofertado a uma população “livre e vacinada”, não se destinava às crianças escravas. Até mesmo as vagas para as crianças pobres ficavam condicionadas à expectativa de que estas, provavelmente “pardas ou mulatas”, conseguissem demonstrar uma “acentuada destinação e capacidade” (Viveiros, 2006, p. 4).

No século XIX, um pequeno número de crianças beneficiadas com a Lei do Ventre Livre tiveram, no ensino profissionalizante, oferecido em oficinas e escolas tanto privadas quanto atreladas a

grupos religiosos, sua possibilidade de educação formal. Educação esta para a obediência e para a realização, dócil e barata, de algum ofício manual (Márques, 1997).

Referida lei estabelecia que a menoridade do filho da escrava deveria estender-se até os 21 anos de idade, período em que permaneceria como tutelado do senhor de sua mãe e, portanto, vivendo em condição análoga à escravidão: prestando obediência e serviços sem paga, ainda que “formalmente” liberto. A lei permitia, entretanto, que aos oito anos de idade o senhor separasse estes meninos de suas mães e os enviasse aos cuidados do Estado em troca de uma indenização. Ora, como os senhores poderiam optar por sua livre escolha e, como aos oito anos já conheciam o “potencial” de trabalho daquelas crianças, prevalecia a prática de mantê-las cativas por mais treze anos, usufruindo assim das vantagens de um trabalho não remunerado que, naquela idade (entre os oito e os 21 anos) era tendencialmente “saudável” e, portanto, economicamente mais vantajoso do que a indenização estatal.

Fachinetto (2004) explica que os poucos destes meninos que foram entregues ao governo imperial ao atingir oito anos², acabaram sendo encaminhados para colônias agrícolas e institutos profissionais originariamente destinados a meninos livres desvalidos. A maioria, entretanto, teve sua mão de obra “aproveitada”, pelo maior tempo possível, pelo senhor de sua mãe.

Neste sentido, quando Del Priori (2002) argumenta que os filhos dos pobres brasileiros tinham por “saída” não a educação, mas “sua transformação em cidadãos úteis e produtivos”, sobretudo na lavoura, nos faz ponderar que, desde então, instituições que se apresentam como tendo fins “educacionais” também encarregam-se da condução de referida “transformação”, ainda que tendo em mente uma atuação no espaço urbano. Em outras palavras, com a crescente industrialização do país na segunda metade do século XIX, o tipo de instituição educacional disponibilizada aos pobres, aos negros, aos mestiços, objetivava basicamente um treinamento para a manutenção de uma postura dócil e servil naqueles que viriam a constituir as classes trabalhadoras urbanas.

1 -Reconhecemos exceções como a existência de um colégio de catecúmenos na cidade de São Vicente, SP, que teria sido fundado em 1554 para acolher, letrar e orientar órfãos portugueses e “mestiços da terra”, bem como a criação, em 1645, da primeira escola do Brasil destinada a crianças negras e fundada pelos dominadores holandeses.

2 -Lembra o autor que dos mais de 400.000 filhos de escravas registrados até 1885, apenas 113 meninos foram entregues ao governo (Fachinetto, 2004).

No Brasil Republicano, tanto o atendimento à criança, tecnicamente vista e reconhecida como um “adulto em formação”, quanto o convencimento social acerca da necessidade de referido atendimento, atrelavam-se a aspectos socioeconômicos. Nas camadas abastadas, para quem o conhecimento era admitido como importante ferramenta para o acesso e a manutenção no poder, a desvalorização dos saberes tradicionais mediante sua associação a “atraso” social e intelectual foi um importante incentivo à valorização da instituição escolar. Em contrapartida, nas camadas menos favorecidas, a justificativa para uma ingerência institucional pouco preocupada em disponibilizar conhecimentos e bastante comprometida com a formação de habilidades atitudinais específicas, esteve diretamente relacionada à preocupação para com a ordem pública (Márques, 2011).

Governo e segmentos dominantes preocupavam-se muito com os desperdícios e os riscos representados por “braços inativos” que poderiam ser postos a serviço de “mentes desocupadas”. E tanto era assim que a primeira metade do século XX acabou sendo o momento em que a tese, pretensamente científica, de que a criminalidade seria uma disfunção hereditária disseminada predominantemente entre os pobres, encontrou como aliada a defesa da institucionalização da criança pobre como forma de profilaxia contra uma conduta criminosa (Bazílio, 1985, Márques, 1997).

No Brasil, a crença no poder de educar e organizar atribuído a escolas, asilos e educandários e, conseqüentemente, a liturgia da devoção, da aceitação acrítica da instituição e do Estado, cresceu ainda mais com a ação de alguns políticos, cientistas, juristas e reformadores sociais defensores das idéias higienistas. Discursando de dedo em riste acerca dos malefícios do “modo de vida promíscuo” que adotavam as classes populares, estes personagens muito contribuíram para que crianças abandonadas, idosos, enfermos do corpo ou da mente, dissidentes políticos e pobres em geral - gente cuja “inadaptação à ordem” denegria a imagem que se desejava construir das cidades - acabassem vistos e tratados como causadores dos problemas sociais e políticos dos quais também eles eram vítimas.

Foi com a disseminação da prática positivista de desconsiderar analiticamente

o contexto (em seus aspectos objetivos e subjetivos), para, em seu lugar, proceder à dissecação dos corpos e das almas dos indivíduos apontados como dissonantes, que a mentalidade dominante encontrou suas melhores armas também para o desafio de “urbanizar” imigrantes, indolentes, prostitutas e ignorantes autóctones. Em nome da manutenção da ordem, o asséptico escrutínio e a conseqüente patologização da diferença fizeram com que a institucionalização disciplinadora e a asserção moralista e higiênica do trabalho se estendessem a todos os segmentos cuja manifestação poderia incitar dúvidas quanto à correção e à (pretensa) infalibilidade do sistema (Márques, 1997, p. 49).

No que refere à criança e ao adolescente, o principal mecanismo utilizado era simples e de baixo custo material, resultando, a médio prazo, na formação de uma mão de obra convenientemente mansa e, a curto prazo, na promoção de personalidades políticas às custas da ação caritativa que se apresentava em forma de espetáculo público. Não obstante, sua pior e mais perversa faceta, silenciosamente gerada dia após dia entre as quatro paredes das instituições, relacionava-se ao respaldo popular dado ao assujeitamento de determinado segmento social a continuadas e sutis microviolências.

No caso dos internatos e asilos para *menores*, que proliferavam naquele momento, essa modalidade atualíssima da violência disciplinar já se iniciava na expropriação de tudo e na ausência de um sentimento de pertencimento a algo que não a impassível “abstração-Estado”. Obrigatoriamente despidos de suas referências culturais, de preferências e gostos pessoais, da gestão de seus próprios corpos, essas crianças e adolescentes tinham violentado seu direito à acolhida e ao pertencimento. E enquanto isso, àqueles *menores* pobres que, por estarem inseridos em seus grupos familiares, tiveram por destino não o asilo ou o educandário, mas os bancos escolares, era ofertado o aprendizado da cantilena positivista de uma certa “vocação” para o trabalho pouco qualificado e para o comportamento resignado. Era ofertada a crença na manutenção da *ordem* como única via racional de acesso ao esperado “futuro melhor”, tão bem representativo da noção Comteana de *progresso*.

Se também no Brasil houve um momento de euforia em torno da valorização política de uma “infância ideal”, incensada como forma embrionária da razão, da virtude, da ordem e do progresso - e por isso correspondente às expectativas narcísicas das novas classes dominantes -, não se pode negar que também tenha havido, como parte do mesmo processo, um movimento de racionalização da rejeição sentida por outras infâncias, aquelas que se manifestavam na contra-mão do desejo eleito.

Uma vez descoberta a “infância ideal”, suas especificidades e demandas materiais, higiênicas, morais e afetivas, a mentalidade dominante acirrou a demarcação de diferenças existentes entre esta e as outras infâncias. Isso porque, ainda que o anúncio da valorização da criança combinasse com a discursividade liberal-burguesa, a possibilidade de extensão do “sentimento de infância” a toda e qualquer família em nada combinava com as práticas do capitalismo industrial (Márques, 2010).

Em uma sociedade onde a criança pobre deveria ser “educada” *para* e *pelo* trabalho, esta mentalidade que autorizaria nossa indignação frente à infância maltratada e ferida em sua dignidade, não poderia estender-se até aqueles pequenos seres que alimentariam as máquinas com sua força de trabalho, precocemente explorada. O funcionamento do sistema precisava ter garantida a reprodução de uma infância de “segunda categoria”, para a qual o treinamento e o ingresso nas responsabilidades e agruras do mundo adulto e do trabalho fosse valorizado como redenção das garras da miséria, da criminalidade e dos vícios que assombravam o imaginário dos que mais alto bradavam em nome da virtude.

2. In(ter)venção da menoridade e Cultura narcísica

O esforço de compreensão da menoridade vista como categoria sociocomportamental, nos leva a aliar a análise das mentalidades que foram elaboradas na formação do capitalismo industrial a reflexões acerca das relações estabelecidas pelo Estado com os segmentos sociais considerados como potencialmente desestabilizadores da ordem vigente.

No século XX, há muito descobertas as especificidades da infância ideal e já tendo sido criada a noção jurídica de menoridade,

desenvolveram-se novos significados e usos sociais para o termo *menor*, originalmente cunhado na linguagem funcionalista que acompanhou o projeto liberal. De simples identificação técnica e discursiva do indivíduo com idade inferior a dezoito anos, estudos realizados a partir da década de 80 demonstram que o termo passou a figurar, no imaginário popular brasileiro, como apontamento de uma condição social secundária e marginal, ficando impregnado dos tons da violência, da pobreza material e moral, da origem étnica afro-brasileira e dos fluxos migratórios originados em regiões com baixo desenvolvimento econômico e tecnológico.

Dentre as hipóteses mais recorrentes do que teria motivado este processo de ressignificação negativa do termo, contamos hoje com a defesa de que a associação da menoridade a determinados comportamentos e perfis sócio-econômicos é de ordem defensiva, decorrente do medo originado de nossa experiência cotidiana com a violência urbana. Esta é uma idéia, entretanto, que pouco se sustenta quando observada a cronologia dos dois fenômenos, afinal, no momento em que a violência urbana assumiu, de fato, os índices alarmantes de que muito se fala, a menoridade já estava caracterizada nos discursos e sentimentos populares como condição irregular. O sinal de alerta já havia sido acionado.

Não pretendemos subestimar a realidade vivida e tão pouco os impactos das subjetividades produzidas com a interiorização de riscos e ameaças representados na violência urbana, contudo, para atender os objetivos da discussão, nossas análises serão desenvolvidas em um outro sentido. Seguindo os passos de Adorno (1993) e de Silva (2005), optamos por buscar na histórica da nossa organização jurídico-política - e não fora dela - as raízes deste processo perverso de ressemantização do termo. Raízes estas que, cremos nós, estão fincadas nas bases do próprio discurso que o origina.

Em 1921, a Lei 4.242 prenunciava o tratamento da menoridade por uma ótica francamente reformista. Anunciando a organização dos serviços de assistência e proteção à infância abandonada e delinqüente, referida Lei foi uma das fontes de inspiração para a elaboração do Código de Menores de 1926, este último bem caracterizado pela ênfase dada à internação e pela arbitrariedade conferida aos Juizes de menores.

Apresentando a menoridade como problemática pertinente a sujeitos adjetivados como “abandonados” e “delinqüentes”, o próprio ordenamento jurídico já estava orientando o imaginário coletivo no entendimento hoje consolidado. Entendimento este, em franco desacordo com a vigente Lei 8.069 de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Quando, na segunda metade do século XX, a doutrina do *Direito do Menor* foi substituída pela teoria da *Situação Irregular*, a abordagem social-darwinista da anterior não foi superada, mantendo-se seus fundamentos assentados na tese perversa da “associação natural” entre abandono/pobreza e delinqüência. Assim, como explica Silva (2005), os Códigos de menores “estabeleceram as regras do desvio social a partir das quais se justificava a intervenção do Estado na família brasileira e especialmente na família pobre”, dando continuidade à uma lógica que havia sido iniciada ainda em 1832, no Código do Império, e fortalecida pelo Código Penal de 1940. Nestas normas estava enunciado um “protótipo do possível violador de direitos: o sujeito não-branco, não-cristão, não-proprietário e não-letrado” (Silva, 2005, p. 290).

Tudo isso contribui para que, fora do ambiente jurídico, o termo *menor* não seja associado à criança e ao adolescente “ideais”, passando a restringir-se a um tipo bem específico de pessoa não-adulta,

[...] aquela procedente das classes populares, em situação de miséria absoluta, expulsa da escola desde a tenra idade, que faz da rua seu habitat e lugar privilegiado de reprodução cotidiana e imediata de sua existência. [...] A criança cuja existência social e pessoal é reduzida à condição de menoridade, passível, por conseguinte, da intervenção ‘saneadora’ das instituições policiais de repressão e das instituições de assistência e reparação social (Adorno, 1993, pp. 183-184).

Na década de 60 e em parte dos anos 70, em um contexto que inclui a reforma do sistema educacional com base nos acordos MEC-Usaid³, a necessidade de propagandear as vantagens e

a eficácia da administração militar favoreceu a transformação da menoridade em assunto de competência do poder Executivo, reforçando ainda mais a leitura segundo a qual as crianças e adolescentes usuários da assistência social (ou seja, desfavorecidos economicamente) são fontes de problemas, já que tratados, abertamente, como “problemas de ordem estratégica” (Márques, 2010).

A Funabem (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor), instituição governamental criada em 1964 no governo Castelo Branco para redimir a imagem do desgastado SAM (Serviço de Assistência a menores), discursava o bem-estar e a “segurança pela disciplina” ao mesmo tempo em que executava a apartação em nome da ordem pública. O papel estrutural deste órgão, vinculado à Escola Superior de Guerra, exigia a reafirmação da ideologia militar no tratamento proposto aos “menores marginalizados”, o que, equivocadamente, era feito colocando em um mesmo plano de análise e de ação dois conceitos francamente distintos: o de marginalização social e o de marginalidade.

O internato era o carro-chefe da modalidade interventora a que os militares chamavam de “tratamento”. E esta era uma prática que se mostrava oportuna tanto por reafirmar a imagem de “faxina social” (tirando de circulação a incômoda visão daquilo que não correspondia à imagem ideal de infância e de adolescência), quanto por recuperar a velha crença de que a marginalidade consistiria em uma “degeneração”, possivelmente hereditária, para a qual o melhor a ser feito era garantir a proteção dos ameaçados, os ditos “cidadãos de bem” (Bazílio, 1985, Márques, 1997, 2010).

Para legitimar a prática de recolher em estabelecimentos distantes das suas famílias e da comunidade aquelas crianças que cabiam no estereótipo da menoridade -tivessem elas cometido ou não ilícito penal-, foi disseminada, “nos meios oficiais do Bem-Estar do Menor, a visão negativa e estigmatizante da família assistida” (Fachinetto, 2004, p. 33-34), entendida cada vez mais como:

[...] desorganizada, incapaz de educar e criar seus filhos, que queria se ver livres dos filhos, com disfunção familiar, que agia com indiferença e insensibilidade. Situação que era confirmada e reforçada através de

3 -Firmados entre 1964 e1976, estes acordos da *United States Agency for International Development* (Usaid) com o Ministério da Educação brasileiro (MEC) estabeleciam convênios de assistência técnica e cooperação financeira para a reorientação da educação nativa de acordo com as necessidades do capitalismo internacional, o que colocava em primeiro plano o enquadramento moral e ideológico dos brasileiros em formação (Márques, 1997).

sistemáticos ‘estudos’ sobre a composição familiar dos internos e assistidos, bem como pela produção legislativa e jurídica vigente.

Tipicamente parciais e fundamentados em metodologia questionável, não se pode negar que estes estudos e *dossiês* familiares ajudaram a reforçar a idéia de que a pobreza, em si, deveria ser examinada, vigiada e penalizada, tanto em nome da manutenção da ordem coletiva quanto pelo bem dos próprios pobres. Ao estratificar e rotular as populações necessitadas da assistência do Estado, o corpo técnico destas instituições jurídico-assistenciais aderiu ao uso sistemático de categorias classificatórias advindas da Psiquiatria ou de vertentes mais positivistas da Psicologia, de onde resultou o costume, lamentavelmente ainda visível nos meios jurídicos e assistenciais, de tratar diferenças culturais e mesmo político-ideológicas como se fossem, via de regra, “sintomas” de psicopatologias - nestes casos, quase sempre “estudadas” ou conhecidas nos limites dos já populares “manuais de diagnósticos”.

Esta transposição abusiva de categorias conceituais das ciências biológicas para o campo social, lidando com toda e qualquer diferença como sendo um adoecimento mental ou desvio proveniente da índole do indivíduo e/ou da moral de sua família, reforçou ainda mais a crença de que nas camadas de baixa renda proliferariam os “genes” da incapacidade, da indolência, da instabilidade, da agressividade, da promiscuidade sexual, do “desvio de caráter” etc. Tratava-se, pois, do revigoramento de uma caduca mentalidade positivista, cujo auge se deu com o cientificismo europeu do século XIX, em pleno Brasil mestiço da segunda metade do século XX (Márques, 2011).

As dúvidas sobre o discernimento e a capacidade de auto-gestão dos mais pobres, assim como a estigmatização de suas crianças, aumentaram na mesma proporção em que, para estar em “situação irregular”, bastava o sujeito existir em condições diferentes daquelas imaginadas como “naturalmente corretas” por legisladores, aplicadores da lei e técnicos assistenciais. Dos arquivos da Funabem se pode tirar amostras de preconceitos e de graves generalizações, como a citada por Bazílio (1985) em sua pesquisa documental:

Ora, essa criança traumatizada pelo somatório de problemas, sob suspeita de ter

predisposição genética para a vida associal, que nunca soube o que é a alegria de comer carne quando se está com fome a não ser assaltando o açougue ou matando o gato da casa, já apresenta danos irreparáveis que jamais poderão ser consertados (Funabem, Setor de Relações Públicas, 1971, *apud* Bazílio, 1985, p. 54).

A previsível crise em que se encontrava este modelo de assistência, já era, em meados da década de 70, de franco conhecimento por todo o meio político, tanto que coube ao Congresso Nacional instaurar, em 1976, a CPI do Menor. E as conclusões a que chegou esta Comissão Parlamentar de Inquérito foram ainda mais graves do que o quadro encontrado nos momentos derradeiros do SAM, o órgão representante do modelo anterior.

Além dos técnicos do Direito e dos demais profissionais que lidavam diretamente com as instituições assistenciais de atendimento ao *menor*, também a produção acadêmica esteve, até a transição para os anos 80, um tanto comprometida com uma abordagem disseminadora de estereótipos. Isso é o que demonstra a presença de um expressivo número de estudos, sobretudo sociológicos e psicossociais, em que a violência urbana era analisada de forma reducionista e descontextualizada, tomando como “objeto/causa” um isolado sujeito social: a família pobre.

A mudança de enfoque tornada visível na década de 80 guardava relações evidentes com os ventos da redemocratização. O processo de discussão da *Doutrina da Proteção Integral*, hoje bem representada na Lei 8.069 de 1990, alimentou os novos estudos e posicionamentos que já vinham sendo engendrados por alguns segmentos da academia, da sociedade organizada e do mundo jurídico. Assim, mesmo que nossas vaidades acadêmicas (e decorrentes dificuldades para colocar em prática a dialogicidade esperada frente à adesão discursiva ao paradigma democrático) não sejam muito favorecedoras da interdisciplinaridade e do melhor aproveitamento do revigoramento representado por tais ventos, hoje já é possível propor um estudo do sujeito não-adulto levando-se em conta o concreto e, ao mesmo tempo, as subjetividades de que também se tecem as relações sociais nele manifestadas.

O autores até aqui trabalhados nos apontam que, quando a criança e o adolescente são representados socialmente pelo o filtro da categoria *menor*, acabam reduzidos a um perfil estereotipado e a um tipo específico de questão social, pois são atrelados à ocorrência, presente ou futura, de comportamentos infratores. Assim, no que refere à construção do imaginário coletivo, a terminologia *menor* seria reelaborada a partir da crença na necessidade de uma intervenção pública junto a estes sujeitos como forma de proteger os demais, enquanto que as noções de *criança* e de *adolescente*, conforme enaltecidas pela Lei especial, ficariam associadas aos direitos à acolhida e ao tratamento especial, ou seja, consideram-se os graduais limites de entendimento -e de responsabilização- colocados pela formação ainda incompleta dos sujeitos.

É sabido que a norma não propõe o tratamento diferenciado, por exemplo, ao adolescente autor de ato infracional cuja família está entre os beneficiários do sistema; e que, tão pouco, valida o tratamento desumano àquele que apresenta, na carne, os estigmas de uma vivência pauperizada ou distanciada dos “modelos idealizados”. Em contrapartida existe, sobretudo entre os segmentos economicamente mais favorecidos, um clamor surdo para que esta diferenciação ocorra.

Neste sentido ressaltamos a tese de Baratta (1994), para quem, a forma como as sociedades contemporâneas lidam com referidos comportamentos está relacionada a um tipo de “análise” social, presunçosamente psicologizante, cujo fundamento real se esgota na constatação do pertencimento dos “analisados” a uma determinada identidade coletiva, a um certo território geopolítico ou mesmo a uma classe social.

Para este representante da criminologia crítica, a questão da estigmatização de determinadas categorias sociais não pode ser dissociada da questão da reprodução da política e da violência como espetáculos, de onde “o sentimento de insegurança e de medo” é, com a ajuda de um esquema midiático, “projetado num medo genérico da criminalidade” (Baratta, 1994, p. 16).

O autor entende que esta generalização do medo seja um fenômeno beneficiado pelos “fluxos da opinião pública condicionados pela dramatização do problema da criminalidade e pela

função simbólica do direito penal” (idem). Razão pela qual, conclui ele, a formação deste imaginário, por nós identificado como persecutório, provoca a ampliação de espaços para a transmissão de mensagens sobre a segurança pública. Destas mensagens, que não raro são radicais e discriminatórias, também sairão, mais adiante, o voto e o apoio de um eleitorado conduzido pelo pânico.

Referido pânico advém de uma conjunção de fatores, como a dramatização da vida real, a transformação da violência e da criminalidade em entretenimento, a rotulação de determinados sujeitos coletivos como “tendentes” ao crime, etc. Ainda a partir de Baratta (1994), ponderamos que, mesmo a violência estando presente em toda a sociedade e manifestando-se de diversas formas, o processo de espetacularização ignora muitas delas. Do contrário, se reconhecidas como violentas também as práticas que adotam os “sujeitos morais típicos” (Costa, 1994) em nome de seu messiânico projeto de “combate ao mal”, uma vez (re)conhecido o potencial nocivo uns dos outros, não tardaria para que toda a sociedade se visse mergulhada em uma hobbesiana e inadministrável “guerra de todos contra todos” (Marques, 1997, 2010).

Vários são os meandros e as implicações do quadro retratado. Dentro dos limites e dos objetivos deste trabalho, chamamos a atenção para a tecitura de uma cultura predominante que se mostra, ao mesmo tempo, narcísica e violenta, tal como fora denunciado por Costa (1988, 1989, 1994).

Caracterizada, por um lado, pela crença na onipotência do pensamento ocidental, na validade absoluta de seus padrões estéticos, na superioridade moral de seu ideário e na justeza de suas práticas -ou, em termos Freudianos, pela hipercatexia de um narcísico Eu (Freud, [1914] 1969) que nada (re)conhece além de seus (e)feitos-, e, por outro lado, ainda pautada no recurso à violência como mecanismo cabível na lida humana com a conflitividade, tratar-se-ia de uma cultura em que a negação da alteridade aparece como recusa necessária.

A partir da leitura feita por Costa (*op. cit.*) podemos dizer que, por ser narcísica e violenta, esta é uma cultura que se privilegia da existência de um Outro que figure como

representação sociocomportamental do não-valor, da “inadequação” e da “ameaça”. Da precariedade de tal “aproximação narcísica” e de seu caráter meramente discursivo, o que se obtém é tanto a auto-referenciação (narcisista) da cultura predominante, quanto a elaboração de justificativas, encontradas na ameaça vista no Outro, para o recurso à violência mesmo quando se foi produtor de discursos fundamentados em valores tão exemplarmente “superiores”.

3. Cultura e negação da Alteridade

Com o processo de redemocratização e a expansão do discurso, bastante em voga, da inclusão e da tolerância, temos convivido com um conjunto de idéias e de disposições aparentemente muito propícias ao reconhecimento da alteridade. As mudanças normativas ocorridas no Brasil com o término da ditadura militar favoreceram novas políticas públicas e novos olhares sociais e, em relação à antiga “questão do *menor*”, já não restam dúvidas de que, formalmente, não se pode tolerar que aos filhos das famílias empobrecidas seja dado um tratamento jurídico e político diverso daquele considerado como adequado para quaisquer outras crianças e adolescentes. A realidade concreta, entretanto, tem meandros que os formalismos legais dificilmente alcançam.

Pela ótica da Antropologia compreendemos que não é possível efetivar uma “alteração cultural” que tenha sido implementada por decisões legislativas ou mesmo por ordens judiciais. Frustrando as expectativas de legisladores e juristas, se o instrumento utilizado com o propósito de intervir em determinadas práticas culturais (ainda que representativas de um pequeno grupo) estiver limitado à demonstração do seu poder coercitivo ou do “peso” da sanção prometida, é mais provável que, com ele, se chegue a sujeitos ainda mais fragmentados, o que os torna melhor dispostos à dissimulação, à manutenção do “jeitinho”, à cisão entre discursos e práticas.

Esta situação pode ser melhor explorada se lembrarmos que, segundo a Psicanálise, a manutenção do Outro na condição de “estranho” a ser hostilizado, temido ou desprezado não é um fenômeno recente e tão pouco inusitado nos agregados humanos. O reconhecimento da alteridade, a desejada transformação daquela

criatura que acabou de ser flagrada em suas “estranhas diferenças” em “*meu* semelhante”, demanda mais do que norma e sanção. Demanda um tipo de investimento emocional e cultural que uma ética social oscilante entre utilitarista e compassiva, com fortes traços competitivos e individualistas, tende a pouco favorecer.

Neste sentido, Kehl (2007) nos chama a atenção para o importante fato de que, se nosso Eu originariamente já não suporta o diferente, tende a suportar menos ainda aquele que possa ser considerado como “discretamente” diferente e que por isso surpreende (e incomoda) muito mais quando manifesta a quê veio. Sem a intervenção da cultura a este “diferente”, este Outro, seriam atribuídos apenas os signos da oposição, da invasão ao nosso campo narcísico e da ameaça às certezas que queremos manter a nosso respeito (Márques, 2010). E é por isso, por ser ao mesmo tempo tão semelhante e também tão incomodamente diferente, que este Outro

[...] vem sempre nos deslocar de nossa identidade (uma ilusão narcisista), pois traz inevitavelmente a questão: se eu sou este e ele se assemelha tanto a mim, mas não é eu, quem é ele? Diante dele, quem sou eu? Só depois de nos desestabilizar dessa maneira -e se agüentarmos o tranco- é que o “próximo” pode se revelar também uma fonte de aprendizado, ou de experiências compartilhadas, de novas identidades (Kehl, 2007, p. 20).

Com Freud ([1929] 1974) compreendemos que ao mesmo tempo em que a cultura, em seus aspectos mais coercitivos, nos impele ao desprazer (como é imediatamente percebida a renúncia à satisfação irrefreada do Eu), também será por meio dela -seja no encontro de compensações substitutivas seja no desenvolvimento do recalque do gozo-, que o poder do Eu poderá dar lugar ao poder do “nós”, representado na Lei. E sendo assim, a cultura nos humaniza quando nos obriga a enxergar e a reconhecer o Outro e a (re) dimensionar a nós mesmos a partir da relação estabelecida.

Demonstrando que a diferença entre o individual e o social é antes de escala do que de natureza, Freud também nos chama a atenção para a existência e a atuação de um superego cultural, originado de forma similar ao superego

dos indivíduos de uma dada comunidade. Segundo ele, este superego cultural, que seria baseado “na impressão deixada atrás de si pelas personalidades dos grandes líderes”, teria um importante papel na realização da vida social: o de estabelecer “exigências ideais rigorosas” cuja desobediência seria fortemente punida pelo “medo da consciência”, o sentimento de culpa (Freud, [1929] 1974, p. 107).

Porém, se a nossa hoje é uma cultura narcisista, como diz Costa (1988, 1989) inspirando-se em Lasch, cabe questionar o quanto estaríamos culturalmente dispostos ao árduo trabalho de enxergar além daquilo que “normalizamos”, que nos foi dado como familiar. E se é violenta, cabe ponderar o quanto estaríamos aptos a reconhecer nas diferenças algo além de ameaças ou afrontas. Com nossos mecanismos de auto-defesa do Eu exageradamente intensificados, o desenvolvimento da capacidade a que se antes referia Kehl (2007), de “agüentar o tranco”, também estaria profundamente comprometido. O resultado disso é que, uma vez desestabilizados, permaneceríamos assim: incapazes de compreender e de superar o mal-estar sentido a partir do confronto com outras razões e interpretações da realidade, com outras necessidades e modos de vida, com um outro ideário que não o nosso.

Podemos dizer que a recusa da “dívida simbólica” para com o Outro, com aquele “diferente” que viria a favorecer nossa constituição como sujeitos, equivale à recusa da manifestação da diversidade entre os seres de uma mesma sociedade. Segundo a “teoria da sociedade” encontrada na psicanálise freudiana, uma vez negada esta diversidade, negada estará a possibilidade de estabelecimento de laços sociais verdadeiros, que não se confundam com expressões de benemerência prepotente ou de autoritarismos temerários.

A resistência narcísica (vigorosamente auto-centrada) à tudo o que possa implicar em reconsiderações e transformações caracteriza muito bem estes contextos sócio-culturais mais conservadores, nos quais o Outro pode até ser tolerado por prudência ou cálculo, mas não é admitido como diferença desejável. E esta premissa será fundamental para chegarmos ao nosso entendimento das motivações pelas quais, decorridos vinte e um anos, o Estatuto da Criança

e do Adolescente ainda esteja esboçado no imaginário coletivo com os impropriedades traços da impunidade e do incentivo à delinquência juvenil.

Elaborado em consonância com a *Doutrina da Proteção Integral*, o Estatuto favorece uma concepção alteritária, pela qual o adolecer, enquanto processo de desenvolvimento infanto-juvenil, só pode ser tratado juridicamente se (re)conhecidas e consideradas as tramas da realidade concreta. O Estatuto está, assim, entre as leis brasileiras que favorecem que se leve em conta a diversidade dos momentos históricos e dos contextos culturais e econômicos sem que isso se torne justificativa para a desconsideração daquilo que nos torna iguais (Márques, 1997).

Todo este respeito ao multiculturalismo, entretanto, não parece condizente com os tempos vividos. Se a mencionada doutrina nos alerta que não existem “a” infância e “a” adolescência ideais, convidando-nos a reconhecer as diversas formas possíveis de ser criança e adolescente como igualmente merecedoras do tratamento digno cabível às infâncias e adolescências que povoam o imaginário hegemônico, dela também advém um duplo desafio. Somos desafiados a não negar a pluralidade, as especificidades e diferenças que constituem o conjunto de seres a que se refere a doutrina e, ao mesmo tempo, a enxergar a condição humana de *todos* eles - inclusive daqueles que tenham praticado atos entendidos como desumanos.

Baseado na filosofia de Lévinas, também Freire (*apud* Silva e Aquino, 2004) destaca a responsabilidade que uma ética da alteridade nos impõe e as dificuldades enfrentadas em um modelo societário que acentua o consumismo, o hiperindividualismo e a espetacularização do sofrimento humano. A “alergia à alteridade” de que padeceríamos, diz o autor, alimentaria “a ilusão inconsciente de um mundo quase perfeito para uma elite”, agudizando a violência que aparta e “confronta as elites e os não mais apenas marginalizados, mas verdadeiramente excluídos do mercado e da vida social” (*op. cit.* 2004, p. 42). Sendo assim,

Se o alheamento do Outro pelas elites pode dar-se de maneira inconsciente, seus reflexos na vida cotidiana são sentidos na pele, ora pela violência explícita das ruas, ora pelo

ressentimento travestido de submissão. Homens sem sonho, sem trabalho e sem honra tornam-se empecilho para os anseios, a ociosidade e a vaidade de elites inconseqüentes (idem, p. 43).

Sujeitos cada vez mais egocentrados com o firme respaldo de ideologias valorizadoras do individualismo, da hostilidade ou do alheamento em relação às questões sociopolíticas (e, portanto, em relação ao Outro), temos por desafio o enfrentamento do impulso culturalmente alimentado de fazer da “desumanização” do diferente uma cínica estratégia útil também para nos dirimir de eventuais culpas por nossas ações e omissões sociais.

Neste sentido cabe frisar que destituir o Outro de sua humanidade não é, necessariamente (ou imediatamente), tirar-lhe a vida. É excluir a pessoa ou categoria social da condição de semelhante, e portanto de criatura/grupo inteligível. Segundo Costa (1994), em nossa cultura este é um processo do qual participamos como quem pratica um jogo, por ele chamado de “jogo organizado da crueldade”.

E se é “organizado”, o jogo não prescinde de regras. A regra fundamental é a internalização de uma hierarquia em que o topo cabe aos sujeitos morais “típicos”, àqueles que, projetivamente, serão considerados como dignos de proteção a ataques à sua integridade física, moral, emocional. É preciso então, que tenhamos internalizada uma imagem do sujeito merecedor de toda empatia: de nossa indignação pelas injustiças sofridas, de nossa compaixão pelas faltas cometidas, de nossas lágrimas pelo sofrimento sentido etc. Tecida por atributos histórica e culturalmente valorizados, esta construção passará a ser identificada como “meu igual” ou “semelhante”. Cuidando-se para que nela não haja espaço significativo para atributos tipicamente não hegemônicos, como os que identificam grupos minoritários.

Mas o “jogo da crueldade” não se deflagra sozinho. O psicanalista ressalta que, para que aconteça, é necessária a atuação de mecanismos que ajudem a superestimar a percepção, sempre egocentrada, de que o Outro representa ameaça; de que sua incompreensível forma de existir anuncia perigos. Do vivido persecutório e da dúvida permanente sobre aqueles (transformados em “aquilo”) com quem o Eu não se identifica é

que advém fundamentação para a manutenção, ainda que formalmente negada, do direcionamento da hostilidade ou do desprezo coletivos contra o núcleo que ostenta a marca da diferença.

Assim, estamos falando de um jogo social que é favorecido e favorecedor da atuação de mídias (formais ou informais) comprometidas com a espetacularização da violência e com a reprodução de uma leitura de mundo pela qual as diferenças são decodificadas como perigosos defeitos. Um jogo cuja continuidade depende diretamente da transformação, em entretenimento coletivo, de grandes tragédias ou de pequenas desgraças cotidianas.

No caso da criança e do adolescente na sociedade brasileira atual, frente à assimetria no tratamento dispensado aos sujeitos a partir de critérios socioeconômicos e culturais, é como se o estudo de nossa discursividade formal pudesse registrar que aqui se promove um novo e celebrado jogo -o da “inclusão social”- , enquanto que a análise de nossas motivações e de nossa discursividade espontânea denunciasses que em nosso “*software* mental” ainda não desabilitamos as regras e principalmente os objetivos do jogo anterior. Ao defender solenemente os direitos das crianças e dos adolescentes, mas, ao mesmo tempo, justificar a permanência, aberta ou velada, de um padrão classificatório pelo qual se possa definir o que seja uma criança/adolescente “aceitável” como sujeito de direitos, não jogamos outro jogo que não o da exclusão. Se há alguma diferença, esta reside no fato de que, agora, o fazemos sustentados na “razão cínica” que, nos dizeres de Costa (1988), tenta fazer da realidade existente “uma instância normativa da realidade ideal”, decretando como universal e permanente a moral da violência e ainda nos convidando, a todos, para que assinemos embaixo.

4. Considerações Finais: a descoberta do Outro

*“A luta dos povos
longamente colonizados ou
oprimidos apresenta, com
grande ampliação, a exigência
comum a todas as juventudes
do mundo: não serem tratados
como objetos e fazerem*

*reconhecer sua personalidade
própria contra qualquer
tentativa de integração a um
sistema exterior, opressivo e
repressivo.[...] Esta atitude
da juventude sugere uma
nova atitude perante a vida:
a metamorfose do destino em
poema”.*
Roger Garaudy⁴

Considerada como uma ciência da alteridade, uma das principais contribuições da Antropologia à compreensão do bicho que somos nós reside na premissa de que a nossa é uma espécie animal que não é - mas que *está*. E que, por *estar* em ininterrupta forja sócio-histórica e cultural não poderia ser reduzida analiticamente às dimensões que em um dado momento a constituem⁵.

Seguindo esta premissa, no presente trabalho pretendemos demonstrar que o des/tratamento reservado a crianças e adolescentes cuja existência se dá em condições que se contrapõem às representações culturais hegemônicas não é decorrente do aumento da violência urbana, ainda que dele faça largo uso para justificar-se. Produção de um longínquo processo cujas bases, entendemos nós, também não poderiam ser adequadamente compreendidas se negligenciado o dinamismo de nosso funcionamento psíquico, a desumanização daqueles que não se encaixam em um ideal de “sujeito moral” é um antigo desafio à nossa humanização.

Não obstante, se em nossa versão tardiamente moderna ainda nos deparamos com tantos discursos e práticas excludentes e estigmatizadores, cabe atentar também às notáveis conquistas - individuais e coletivas - quanto à renúncia a qualquer “potência nefasta” que, porventura, nos orientasse em sentido oposto ao do reconhecimento de um “semelhante” no “diferente”.

Uma ética da alteridade se faz necessária e possível. Sua manifestação concreta, entretanto, deverá se dar em conjunção a fatores como o contexto socioeconômico e o papel social e político

atribuído à violência. Sendo assim, para que por esta “nova” ética seja possível “metamorfosear destino em poema”, bem urdidos sistemas sociais e políticos deverão dela fazer parte.

Lista de referências

- Adorno, S. (1993). A experiência precoce da punição. Em: J. de S. Martins. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*, (pp. 181-208). São Paulo: Hucitec.
- Ariés, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Badinter, E. (1985). *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Baratta, A. (1994). Filósofo de uma criminologia crítica, em *Seminário Mídia & Violência Urbana*. Rio de Janeiro: Faperj.
- Bazílio, L. C. (1985). *O menor e a Ideologia de Segurança Nacional*. Belo Horizonte: Vega/Novo Espaço.
- Costa, J. F. (1988). Narcisismo em Tempos Sombrios. Em: J. Birman (org.) *Percursos na História da Psicanálise*, (pp. 151-174). Rio de Janeiro: Livraria Taurus Editora.
- Costa, J. F. (1994). Psicanalista diante da Realidade Brasileira. Em: *Seminário Mídia & Violência Urbana*, Rio de Janeiro: Faperj.
- Costa, J. F. (1989). Sobre a Geração AI-5: violência e narcisismo. *Violência e Psicanálise*, pp. 117-189.
- Del Priori, M. (org.). (2002). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Fachinetto, N. J. (2004). *Medida Protetiva de Abrigo: análise dialética e sua transformação social*. Monografia (Especialização). Rio Grande do Sul, Fundação Escola Superior do Ministério Público.
- Freire, J. C. (2004). Alteridade e Psicologia Social. Em: M. F. Silva & C. A. Aquino, *Psicologia Social: desdobramentos e aplicações*. São Paulo: Escrituras.
- Freud, S. ([1914] 1969). *Sobre o Narcisismo: uma introdução*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. ([1929]1974). *O Mal-estar na Civilização*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago.

⁴ Garaudy (1972).

⁵ -Uma interessante reflexão sobre a interface Antropologia-Psicologia a partir do clássico debate da relação entre natureza e cultura pode ser lida em: Nuernberg y Zanella (2003): A relação natureza e cultura: o debate antropológico e as contribuições de Vygotski.

- Garaudy, R. (1972). *L'Alternative*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- Kehl, M. R. (2007). *Sobre Ética e Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Márques, F. T. (1997). *A Maldição das Ruas e o Estigma do Pivete*: um estudo antropológico da construção do sujeito criança/adolescente em situação de rua na cidade de Santos, SP. Dissertação (Mestrado), FCHL-Unesp, Araraquara.
- Márques, F. T. (2010). Reflexões sobre a re/construção midiática da delinquência juvenil. *Âmbito Jurídico*, 77, pp. 7-19.
- Márques, F. T. (2011). De los Riesgos y de la Protección: reflexiones sobre la violencia en la/de la escuela. Comunicação oral apresentada no *Congresso Internacional Pedagogía 2011-Encuentro por la unidad de los educadores*, Havana, Cuba.
- Nuernberg, A. & Zanella, A. (2003). A relação natureza e cultura: o debate antropológico e as contribuições de Vygotski. *Interação em Psicologia*, 7, pp. 81-89.
- Rago, M. (1985). *Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Silva, R. (2005). A construção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. Em: Ipea, Unicef, Conanda, Sedh (Org.) *Relatório do Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes Cadastrados na Rede SAC*, (pp. 287-302). Brasília: Ipea/Mpas.
- Viveiros, K. F. M. (2006). A criança negra no Maranhão: uma leitura a partir da infância afro-descentente no Brasil. *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, Sbhe. Acesso em: 25 agosto 2008, de: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo04/Kilza%20Fernanda%20Moreira%20de%20Viveiros%20-%20Texto.pdf>.

Referencia para citar este artículo: Contreras, C. G. & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 811 - 825.

Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes*

CLAUDIO GONZALO CONTRERAS**

Profesor ayudante en los cursos de: Fundamentos de la Psicología Comunitaria y Políticas Sociales Comunitarias en el programa de Magíster en Psicología Comunitaria, modalidad semipresencial (Universidad de Chile).

ANDRÉS JAVIER PÉREZ***

Investigador en la Revista Niñez y Ciudadanía del Departamento de Antropología (Universidad de Chile).

Artículo recibido abril 25 de 2011; artículo aceptado septiembre 2 de 2011 (Eds.)

Resumen: En el presente artículo nuestro objetivo es sistematizar una serie de conocimientos en torno a la participación infantil, indagados en diversas experiencias que hemos vivido los autores durante más de cinco años de trabajo directo con niños y niñas, tales como la intervención en estudios cualitativos sobre participación social de niños y niñas, así como la vinculación directa a comunidades, trabajando con la niñez del norte y del centro del país. A partir de dichos trabajos intentamos comprender los significados que están asociados a la participación infantil por medio de la subjetividad de niños y niñas involucrados en instituciones que van en apoyo a la infancia. Los resultados muestran que ambas zonas del país están lejos de producir una cultura de derechos; no obstante, niños y niñas participan para poder posicionarse como protagonistas de sus propias vidas y sociedad. En este sentido, es necesario resaltar que de los mismos niños y niñas nacen propuestas de trabajo y desafíos a cumplir en torno a la participación.

Palabras clave: Niñez, participación, políticas públicas, derechos de niños y niñas.

Participação Invisível: Infância e práticas emergentes participativas

Resumo: Este artigo pretende sistematizar um conjunto de conhecimentos, em torno da participação das crianças, investigada em diversas experiências por que passaram os autores, mais de cinco anos de trabalho direto com as crianças, como a participação em estudos qualitativos sobre a participação social das crianças, as intervenções no vínculo direto nas comunidades que trabalham com crianças do norte do Chile e central. A partir deste trabalho procuramos compreender os significados que estão associados com a participação das crianças através da subjetividade de crianças que estão envolvidas em instituições que apoiam crianças. Os resultados mostram que ambas as partes do país estão longe de produzir uma cultura de direitos, no entanto as crianças estão envolvidas se posicionarem como protagonistas de suas próprias vidas e na sociedade. A este respeito deve salientar-se que essas crianças nascem predispostas ao trabalho e enfrentar os desafios em torno da participação.

Palavras-chave: Infância, participação, políticas públicas, direitos das crianças.

* Este artículo de reflexión analítica es el resultado de la revisión teórico-empírica realizada para la contextualización del estudio denominado "Construcción de Niñez en La Legua: Una experiencia participativa con Niños y Niñas de la Escuela 480, Santiago Chile", proyecto de tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Comunitaria de la Universidad de Chile. Revisión elaborada a partir de la cooperación de los autores en varias investigaciones en la Universidad Católica del Norte (Antofagasta-Chile) en el tema de niñez y participación infantil. Asimismo, se deriva de la sistematización de experiencias prácticas con niños y niñas en el norte y centro del país.

** Psicólogo (Universidad Católica del Norte, Chile). Magíster (c) Psicología Comunitaria (Universidad de Chile). Diploma en Mejoramiento de Programas Sociales dirigidos a Jóvenes (Universidad de Santiago de Chile). Correo electrónico: despott@gmail.com

*** Psicólogo (Universidad Católica del Norte, Chile). Diploma en Niñez y Políticas Públicas (Universidad de Chile). Postítulo en Educación para la Sexualidad y la Afectividad en Niños y Jóvenes (Universidad de Chile). Correo electrónico: andjavi@gmail.com

Invisible participation: Children and emerging participatory practices

Abstract: *This article aims to systematize a body of knowledge, around children's participation. Investigation has taken place in various experiences that the authors have experienced in more than five years of direct work with children, such as participation in qualitative studies on social participation of children. This can be seen in the direct link interventions in communities working with children of northern and central Chile. From this work we tried to understand the meanings that are associated with children's participation through the subjectivity of children who are involved in institutions that are supporting children. The results showed that both parts of the country are far from producing a culture of rights; however children are involved in positioning themselves as protagonists in their own lives and society. In this regard it should be emphasized that these children are born work proposals and meet challenges around participation.*

Keywords: Children, participation, public policy, rights of children.

-1. Introducción. -2. Marco Conceptual. -3. Participación de niños y niñas: prácticas en contexto y relaciones. -4. Propuestas participativas: la alternativa de niños y niñas. -5. Palabras finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

¿Qué significa tener siete, diez o doce años hoy en día? Al parecer, desde el punto de vista de algunos sujetos adultos, no significa nada, sólo un par de experiencias acumuladas, muchas veces poco legitimadas, experiencias sin voz ni oído que no tendrían peso alguno para la validación de los niños y niñas como actores protagonistas, autónomos y participantes oficiales de la sociedad.

Otras personas adultas, en un gran esfuerzo, han dado mérito a las experiencias y prácticas que niños y niñas vivencian en su cotidianidad, otorgándoles valor por ser experiencias formadoras de identidad, pero que no se verán reflejadas en algo concreto hasta pasar por lo que la modernidad ha denominado *etapa del ciclo de la adolescencia*, ya que en efecto anulan el presente en pos del futuro, omitiendo la niñez como constructora de sociedad.

Sin embargo, los niños y niñas le otorgan otros significados; por ejemplo, a los diez años ya hay varias peleas en el cuerpo, varios enojos, varias rabias y al mismo tiempo varias alegrías, innumerables amistades, un par de pololeos¹, sentidos de pertenencia, vínculos arraigados, cientos de relaciones interpersonales; y cómo no, si siendo niño o niña se tiene la gran oportunidad de generar lazos de confianza una y otra vez y sin grandes cuestionamientos. Sólo por señalar algunos, cuántos de nosotros compartimos con

45 pares más en un aula de clases, sin mencionar cuántos amigos nos hicimos en las otras aulas de nuestro propio colegio, o cuántos amigos y amigas tuvimos en el barrio, cuántos juegos inventamos con otros en el parque o en la playa; e incluso aquellos niños o niñas que no van a la escuela, quienes están en programas sociales o son niñas y niños que viven en la calle, tienen la posibilidad, y la ejercen, de asociarse, de formar su grupo, de construir y deconstruir el significado de niñez, el significado de colectivo y el de ciudadanía.

Pero la forma que han tenido los adultos y las adultas de significar la niñez (y en la que hay quienes persisten), no es aislada y tiene antecedentes socio-históricos; basta con preguntarse qué pasaba hace algunos años con la participación de los niños y las niñas en nuestro país. Efectivamente, era impensable y ridículo imaginar que pudieran decidir en asuntos que les afectan. El mundo adulto veía a niños y niñas como sujetos pasivos, incapaces, inmaduros, y lamentablemente aún en muchos lugares los seguimos viendo así, como parte de nuestra cultura, siendo características que se presentan en muchos de los discursos institucionales y también en los discursos y prácticas más domésticas (Cortés & Contreras, 2001, Pérez & Figueroa, 2005). Es así que hasta hoy encontramos una coexistencia de, a lo menos, dos visiones de la niñez que son matizadas según el grado de reconocimiento de su participación, tanto en su propia vida, como en su propia sociedad (Cortés, 2001).

Desde aquí podemos deprender por qué resulta tan difícil la genuina participación infantil. Cambiar la mirada hacia niñas y niños activos

¹ Es una instancia formal de relación de pareja entre dos personas, donde se aseguraría una relación única de fidelidad, y se constituye en una etapa de prueba antes del matrimonio, sin ser necesariamente decisiva, pero sí importante.

constituye otorgarle otra posición al sujeto adulto y a la relación que puede formar con la niñez (Trilla & Novela, 2001). El rol de facilitador que se propone, permite ejercer poder a los niños y niñas, igualando las relaciones; lleva consigo el reconocimiento y posterior abandono del adultocentrismo (Duarte, 2006), condición que no muchas personas adultas están interesadas en perder.

Es en este contexto que la niñez se construye con vínculos muy profundos de amistad, de lealtad, de solidaridad, pero también entre relaciones marcadas por la falta de respeto, de maltratos y violencia, de deslegitimización a sus propios derechos.

Es necesario insistir que estos últimos aspectos son primordiales para establecer una relación con otro, con los pares de los niños y niñas o de los sujetos adultos, pasando a ser un tema recurrente de conversación entre ellos y ellas. A través de las relaciones con su grupo de pares, se produce un diálogo o discusión acerca de las temáticas que los afectan, lo que genera una importante construcción de conocimiento en forma colectiva que pareciera no ser visible a simple vista a los ojos de los adultos y las adultas. Es en la creatividad de los niños y niñas donde se comienzan a construir subjetividades libres, siempre ejerciendo su rol de sujeto activo, que a través del lenguaje construye la categoría niñez y exige formas de legitimización, que muchas veces no se ven, ni se escuchan.

En este sentido, es importante también hacer mención a cómo la sociedad civil, la institucionalidad, las políticas públicas en todo su espectro de relación con la Niñez, no han logrado aún sostener un diálogo equidistante desde un punto intergeneracional y de promoción hacia el mundo infantil, con el propósito mayor de provocar una real cultura de transformación social hacia los sujetos que pretende intervenir. En ese contexto, y a pesar de las firmas de ratificación de la Convención de los Derechos de los niños y las niñas por parte de los países miembros, y a pesar de sus buenas intenciones, su eje de Participación Infantil no ha sido congruente con los postulados de dicha Convención. Más que promover la posibilidad de acción de la Niñez, se centran en la atención de ésta, pero siempre desde un punto de vista carencial y no promocional. La idea de niño o niña pasiva, sigue aún en las prestaciones de servicio, situación que no permite la propia actoría

del mundo infantil, en sus propias situaciones que les afectan (Bustelo, 2005).

Es así que en este artículo pretendemos sistematizar las principales ideas y argumentos que niños y niñas han dialogado y reflexionado en torno a su propia participación y a su relación con el mundo institucional, respondiendo principalmente al cuestionamiento de cómo significan su participación al momento de relacionarse con el ámbito institucional, que hoy es garante de su ejercicio protagónico.

Dicho conocimiento fue producido a partir de los múltiples acercamientos que los autores hemos desarrollado con ellos y con ellas, tanto en investigaciones como en diversas intervenciones que hemos realizado en su propia cotidianidad, trabajo que tiene casi cinco años² y que creemos necesario publicar, recogiendo así las principales demandas que hacen los niños y niñas al mundo adulto y las alternativas que ellos y ellas proponen para que su niñez sea digna de un sujeto de derechos.

De esta forma, para tener mayor claridad hemos dividido el texto en tres segmentos: en primer lugar, las referencias conceptuales en que estamos basados los autores para poder situar al lector o lectora en el lugar desde donde estamos hablando; segundo, la sistematización de los hallazgos encontrados a partir de nuestras investigaciones y experiencias en el trabajo con niños y niñas, haciendo hincapié en los significados de participación y en sus propuestas, abarcado el levantamiento de cuatro categorías primordiales: partiendo por el uso de espacios y accesibilidad, seguido del mejoramiento en el trato, luego el fortalecimiento de la democracia por medio de la participación, y en cuarto lugar las acciones de solidaridad intergeneracional; finalmente tener un espacio de discusión abriendo nuevas interrogantes, para concluir sobre los nuevos desafíos en el trabajo con la niñez.

2 En relación con el ámbito de investigación, participamos activamente en la línea de Infancia y Sociedad de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica del Norte, y actualmente ambos autores seguimos líneas de investigación en Niñez en la Universidad de Chile. En el ámbito de la intervención hemos colaborado directamente con instituciones que trabajan la temática de los derechos de los niños y niñas a nivel público y también privado, teniendo un acercamiento directo con la cotidianidad de niños y niñas, tanto en Santiago de Chile como en la ciudad de Antofagasta, Segunda región del país.

Además, es necesario relevar que para el desarrollo de este artículo partimos de un paradigma interpretativo que busca conocer las temáticas atingentes a los niños y niñas; necesariamente debimos indagar en sus opiniones, facilitando la expresión de sus ideas, creencias y valores, ya que sólo de este modo logramos una comprensión de mayor profundidad y riqueza de las temáticas aquí tratadas. La metodología utilizada en los procesos que llevaron a esta sistematización fue de carácter cualitativa e inductiva, buscando el surgimiento de elementos relevantes para niños y niñas respecto a su participación, a través de datos descriptivos proporcionados por éstos, para desarrollar, desde el análisis de sus discursos, conceptos que nos permitieron una mejor comprensión de sus vivencias (Taylor & Bodgan, 1996).

2. Marco Conceptual

De menores a actores

La niñez y el ejercicio de sus derechos comenzaron a visibilizarse por una serie de cambios socioculturales (Apud, 2001). El cambio producido por la ratificación de la Convención de los Derechos de los Niños (CDN) es uno de los principales hitos que marcan la transformación socio-jurídica de nuestro país en materia de ciudadanía y de la relación con niños y niñas (Cortés, 2001).

La CDN consagra el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a participar activamente en la comunidad y en la sociedad, tomando en cuenta el grado de autonomía que han alcanzado (Apud, 2001).

Sin embargo, a pesar de esto, y tal como señala Caucus (2000): "...aunque se garantiza la opción de la infancia a ser escuchada y a ejercer la libertad de expresión, frecuentemente se le niega la oportunidad de participar en eventos que afecten su vida y futuro" (p. 4).

En la actualidad, además de existir una falta de reconocimiento, hay resistencia por parte de los sujetos adultos en aceptar a este grupo como sujetos activos, suprimiéndose de esta forma su vinculación a la sociedad.

La Convención, en sus artículos relacionados con participación, propone que las niñas y los niños

tienen derecho a formarse un juicio propio, de su vida y de su sociedad, a emitir opinión y a que los adultos y las adultas les tomemos en cuenta. Es así como Baratta (1998) plantea lo siguiente:

Examinemos la Convención, detengámonos ante todo sobre las huellas que este límite histórico ha dejado en ella. Estas huellas son evidentes, especialmente cuando inciden sobre el significado y el alcance del gran principio innovador introducido por la Convención en el artículo 12 y otros artículos (considérese, en particular, el artículo 13.1). Conforme este principio, el niño tiene derecho en primer lugar a formarse juicio propio, en segundo lugar a expresar su opinión y, en tercer lugar a ser escuchado. Nunca habían sido reconocidas, de modo así explícito, la autonomía y la subjetividad del niño y el peso que su opinión puede y debe tener en las decisiones de los adultos (p. 13).

En consecuencia, la participación de las niñas y niños implica el vínculo con los sujetos adultos, estableciéndose una relación entre unos y otros en la cual el aprender a escuchar es un eje central, en especial para las personas adultas. Padres, madres, profesoras, profesores y cualquier otra persona, deben incluir un nuevo rol en esta relación, que es el de facilitador o facilitadora de procesos de decisión y comunicación (Pérez & Figueroa, 2005).

A partir de estos análisis es que los estudios en participación infantil se han hecho relevantes, sobre todo para la configuración de política pública y para ir observando los avances que tiene el país en materia de ciudadanía, dejando atrás la categoría de "menor" para pasar a una de niño o niña como actor social.

Participación de Niños y Niñas como forma de producción social

Las nuevas formas de ir construyendo la niñez, donde se han incorporado prácticas relativas a validación del juicio propio de los niños y las niñas, más la creación de espacios abiertos donde puedan opinar y al mismo tiempo promover el que sean escuchados y escuchadas por el mundo adulto, o dicho de otra forma, que los sujetos adultos comencemos a generar prácticas de escucha, hacen que hoy en Chile la participación infantil se torne un tema y un ejercicio más recurrente, tanto en los

discursos oficiales, como en la cotidianidad de la sociedad.

El ejercicio de los derechos, en esta nueva forma de ver la niñez, se relaciona directamente con la acción participativa, lógica que estaba instalada sólo desde la manipulación e instrumentalización de los niños y niñas y que muchas veces se mantiene hasta nuestros días, donde niños y niñas aparecen en actos del mundo adulto, sin saber para qué están ahí y muchos menos preguntándoles si quieren estar ahí (Apud, 2001). Poco a poco la política pública ha abierto espacios participativos más genuinos, donde los niños y niñas pueden tomar decisiones y autogobernarse o influir en la construcción de su propio entorno, sin ser coartados, contribuyendo a la transformación del constructo niñez. Sin embargo, es necesario mencionar que no solo la política pública ha sido la responsable de estos cambios; los mismos niños y niñas con sus prácticas y su acción han ido ganándose sus propios espacios (Nuñez & Marín, 2005).

En este sentido, la participación de niños y niñas se debe promover y garantizar en los diversos contextos en que se encuentran (Cortés & Contreras, 2001). Además, hay que facilitarles la información relacionada con los asuntos que le incumben a la niñez, lo que les permitirá intervenir en su entorno siendo tratados con dignidad y promoviendo el respeto hacia otros actores; siguiendo a Apud (2001), reafirmamos que:

Los niños y los jóvenes pueden jugar un papel valioso, pero sólo si creamos los verdaderos espacios para la participación y si reconocemos sus capacidades y derechos, pudiendo así formar personas reflexivas y críticas que actúen en sus comunidades y que, al mismo tiempo, sean conscientes de que lo que pasa y afecta a su localidad, cambia y afecta al mundo (p. 13).

Sin embargo, para que los contextos se conviertan en espacios reales de participación, éstos han de permitir actuar sobre el entorno próximo y sobre la vida cotidiana porque son sitios conocidos y se pueden transformar perceptiblemente. Es necesario que se promuevan experiencias que permitan a los niños y a las niñas aprender a intervenir y a participar en su entorno más cercano. Han de explicitar las intenciones y el proceso de la participación. Han de ser espacios

genuinos y reales de participación de niños y niñas: “Es decir adaptados a las condiciones sociales y ecológicas de la niñez, no trasladando modelos participativos ni de jóvenes ni de personas adultas para aplicarlos a niños” (Trilla, 2003, citado en Consejo de la Juventud de España, 2003).

La actoría social de niñas y niños debe tener mayor realce; la participación infantil se puede dar con o sin la presencia de adultos y la autonomía se hace parte de la infancia (Pérez & Figueroa, 2005). Son sus prácticas las que van a reflejar la construcción de subjetividades; de esta forma los niños y niñas, por medio de la participación, van a dar sentidos y significaciones a los contenidos de sus discursos y a su actuar, como una forma de influir en su cotidianidad. La niñez es, por lo tanto, delimitar un espacio social, una situación, un momento, un lugar de articulación de símbolos y una acción que se hace colectiva en la medida en que tiene poder transformador de sí mismo y de su entorno, y como categoría social se produce en el día a día, en la identificación consciente de una historia y de un estilo de acción en lo social (Fernández, 2008).

3. Participación de niños y niñas: prácticas en contextos y relaciones

Participación en Espacios y Accesibilidad

Los niños y las niñas, al momento de comenzar a experimentar vivencias en común, empezarán a conocer a sus pares, generarán grupos de la misma edad o de edades similares, construirán comunidad, tendrán un lugar, compartirán experiencias afines que se van a reflejar en un grupo que comparte y reconoce las mismas necesidades, produciéndose así un diálogo entre los niños y niñas, donde comenzarán a compartir objetivos, además de frustraciones (Cillero, 2004). Sin embargo, niños y niñas perciben que este compartir se ve limitado cuando no están los espacios necesarios, provocando una sensación de obstrucción a la participación, lo que por el contrario no los paraliza, sino que muchas veces los orientará a buscar más información sobre las instituciones a las cuales asisten, y sobre sí mismos. Discursos que grafican lo dicho antes, podemos mencionar

lo siguiente:

eeee... se conversa lo que se va a hacer... se junta plata, se hace cooperación too' esa cosa y despué' ya tu con una conversación... con un día que tengai' de conversación de lo que vai' a hacer ya teni' too' planeo'...la conversación y la plata es lo más importante para hacer que las personas participen... (sonríe) (Niño. 10años. Participante institución comunitaria. Zona norte).

(...) y cuando los tíos se colocan pesaos' (...) así retan a los niños y después... así después te echan pa' fuera eso, a veces son re pesaos' los tíos (Niño. 8 años. Participante institución comunitaria. Zona Norte).

Cuanto mayor conocimiento adquieran, mayor será la percepción de tener posibilidad de generar transformaciones en sus propios territorios. Y como señalan las autoras Alfageme, Cantos y Martínez (2003):

No se trata de crear espacios donde los niños y niñas jueguen a ser adultos alejados y separados de la realidad social (esperando su momento de incorporación al mundo como adultos) sino de buscar los espacios dentro del propio entorno, del entramado social ya existente (formando parte de la sociedad) facilitando la relación entre iguales y entre niños/as adultos (p. 45).

La lucha por lo público se hace evidente con los niños y las niñas; recludos históricamente a instancias privadas y domésticas, las niñas y los niños buscan los espacios para poder compartir con otros y desarrollar elementos como la identidad y la socialización, pero para eso reclaman contar con espacios propios (Botero & Victoria, 2006). Podemos mencionar el siguiente discurso que evidencia lo dicho anteriormente:

(...) ahí lo sentíamo' mortal porque ahí lo emprestaban la cancha, pero ahora no lo emprestan ni la cancha uh (pausa)... ahora nadien se puede juntar porque están todos metidos en la droga (pausa)... hay uno que está en canadá (refiriéndose a cárcel). (Niño, 8 años. Institución educativa. Zona Central).

Si bien es cierto estas demandas de espacios pueden nacer por sí solas, por ejemplo en la socialización que niños y niñas puedan desarrollar en la calle o en el barrio, en la escuela, donde pasan

el mayor porcentaje de tiempo de su día, esto cambiaría la lógica de dicha cultura, limitaría los territorios y los diálogos por encontrarse situada en la mirada de niños y niñas como objeto de formación y teniendo como principal principio la pedagogía de los deberes (Carvajal & Vega, 2005), haciendo más compleja la acción participativa.

La demanda de espacios entonces, es construida entre la tensión que existe entre la cultura escolar y la cultura de la niñez que se forma al momento de crear un grupo curso.

Es así que las instituciones de hoy no ejercen formas que privilegien las acciones participativas; difícilmente las instituciones dialogarán la información o las decisiones con los niños y niñas, simplemente no se les informa, ni menos se les consulta; se decide por ellos y por ellas. El paradigma del niño o niña desinformado es imperante; esto a la vez tiene efectos en niñas y niños, quienes finalmente terminan reproduciendo el conocimiento que los sujetos adultos proponen; no hay una enseñanza de un juicio más crítico. No se les pregunta, ni se les informa, y los adultos y adultas terminan proponiendo actividades que interpretaron de la infancia, a partir de un conocimiento objetivo y abstracto, no desde la subjetividad de las niñas y los niños. A partir de aquí, las niñas y los niños tienen poco acceso a oportunidades y espacios de participación, a lo menos de manera formal. Las niñas y niños sienten que hay pocos espacios para ellos y éstos deben negociarse con las personas adultas y con los otros niños y niñas; deben compartir espacios con gran cantidad de niñas y niños o simplemente no participar, porque no hay lugar otorgado para ellos (Barraza & Vargas, 2007, Hart, 2001). En este sentido, el discurso infantil refiere:

Hace dos semanas que fue el aniversario. (...) yo creo que el aniversario fue más recreativo, pero para los niños chicos; a los de Séptimo y Octavo fue nada recreativo y no hicimos nada. De Primero a Sexto fueron con, cómo se llama esto..., disfraces, trajes, "vengan todos los chavos del ocho aquí adelante y los niños chicos iban, eeh... acá está el chavo", y hubo un acto, fue chistoso, más encima que hicieron convivencia, y estábamos los niños de Séptimo y Octavo ahí, y los estábamos viendo todos a los niños chicos, pero nos

dijeron “los niños de Séptimo y Octavo, por favor a sus salas, váyanse”, ahí como que nos molestó, nosotros nos fuimos a las salas, aburridos (Niño. 12 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Central).

¿Cómo prepararían actividades para el próximo año? Con los alumnos no más, porque los papás son muy competitivos, quieren ganar no más (Niño, 11 años, Estudiante Escuela Pública. Zona Norte).

Pero la tensión producida entre las experiencias que las niñas y niños van adquiriendo y la visión del mundo adulto, puede generar los primeros encuentros de diálogo, algunas veces sólo en espacios puntuales, siendo en este sentido una pequeña aproximación a instancias más participativas (Carvajal & Vega, 2005). En este conversar, hemos identificado tres metas que en la cotidianidad intentan alcanzar los niños y las niñas; estas metas hacen referencia principalmente a los espacios que disputan y que son para ellos y ellas primordiales para establecerse como colectivo.

La primera meta a conquistar es que los espacios físicos que existen también puedan ser ocupados por niños y niñas; la mayoría de las veces estos lugares son ocupados por sujetos adultos o por jóvenes, y si no, son ocupados por lactantes y sus padres y madres, donde predomina el accionar adulto. Un ejemplo claro son las canchas de fútbol del barrio, donde los niños deben pagar para acceder a ellas (Barraza & Vargas, 2007). En este sentido, los niños y niñas manifiestan: “Acá en la escuela, porque no tengo otro lugar donde participar, o sea nosotros trataríamos de participar en las calles, pero también nosotros tenemos que pedirle ayuda a la Directora y a todos los profesores” (Niño. 12 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Norte).

La segunda meta, una vez conquistados simbólicamente algunos espacios, donde la comunidad identifique que tal lugar es para niñas y niños, es intentar mantenerlo como suyo, tarea que es bastante difícil en algunos casos, dado que deben ser compartidos con la comunidad, pero son ocupados por otros sin pedirles su opinión, sin llegar a un acuerdo por el uso del lugar; u otras veces son condicionados a usar ciertos espacios si

es que realizan alguna actividad a cambio, por lo tanto la relación de los espacios para niños y niñas se clienteliza, y se instrumentaliza la participación de los niños y niñas. Un ejemplo en el discurso es el siguiente:

Sí pu’, es que antes los profesores se las arreglaban ellos solos, no nos pedían la opinión a nosotros ni nada pu’ y por eso los niños se aburrieron, es que todos los años era lo mismo, entonces nosotros quisimos cambiarlo (Niño. 12 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Norte).

Y la tercera meta es conseguir nuevos espacios o gestionar nuevas infraestructuras, tarea que es más difícil, porque si la institucionalidad no cuenta con los recursos, es difícil que accedan a invertir en más lugares para niños y niñas. Los niños y niñas deben compartir sitios deportivos y de recreación bastante pequeños, lo que los lleva a compartir el lugar con otros, lo que a su vez satura el espacio al ser reducidos y obstaculiza la participación; por eso se buscan y se piden nuevos lugares acorde con sus intereses y estética (Osorio, 2003). Al respecto, las niñas y los niños mencionan: “Pedirle ayuda al dueño de la cancha, si acaso juntamos poca plata, que nos cobre menos, o si no resulta, conseguir con los papás más plata, o buscar otro lugar” (Niño. 10 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Norte).

La otra forma de mirar los espacios no se circumscribe por el lugar, si no por incorporar a su discurso las denominadas *instancias participativas*, momento donde deben proponer y poner a prueba un plan de acción; debe discutirse y transarse con los sujetos adultos. Estos espacios tienen un carácter de tipo psicológico-colectivo, entendido como construcción de espacios sociales de interrelación. Los niños y niñas van a gestionar este tipo de instancias tensionando constante la relación sujetos adultos-niños y niñas (Apud, 2001).

De este modo, las niñas y los niños dan importancia a los espacios que se han caracterizado como participativos, reconociendo territorios destinados a la participación y además distinguiendo instancias participativas, entendidas como espacios de diálogo, los primeros referidos a lugares como la sala, el patio de la escuela, la calle, el parque o la cancha, y los segundos a un momento de diálogo e interrelación que puede establecer con un par o

con un sujeto adulto, por lo que los niños y las niñas incluyen en los elementos de construcción de ciudadanía la posibilidad de producción social, a través del lenguaje, sin excluir su dimensión espacial (Giberti, 1998).

El acceso tanto a lugares como a instancias participativas entre niñas o niños y personas adultas, hoy es una de las principales luchas simbólicas de los niños y las niñas. Ambos sentidos están dados en espacios públicos, es decir, en el terreno de lo político, de la visibilización de una colectividad, donde la construcción de la categoría niñez otorgue aspectos concretos al posicionamiento de niños y niñas (Giberti, 1998, Botero & Victoria, 2006).

Esta accesibilidad va acompañada siempre de la oportunidad de acceso, es decir que las demandas de los niños y niñas sean satisfechas por ellos mismos en conjunto con las organizaciones o instituciones que los acompañan en los momentos adecuados, y para que esto sea posible, las niñas y los niños proponen, por un lado, que los sujetos adultos con los cuales interactúan estén altamente capacitados en materias de niñez, en sus múltiples culturas y con buen desarrollo de la escucha activa, además de ser capaces de propiciar el buen trato, desde personas adultas a niñas y niños, viceversa, y desde los mismos niños y niñas con sus pares (Cussiánovich, 2009). La siguiente narración da cuenta de lo dicho:

Porque los niños se aburren, por ejemplo, yo misma aquí en la academia de literatura me estoy aburriendo porque las rutinas de comentar un libro, es como medio aburrido, entonces uno se aburre y eso lleva a que uno se tenga que retirar (Niña. 11 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Central).

Participación también es mejor trato

La calidad de las relaciones que quieren establecer los niños y las niñas están siempre orientadas al buen trato (Pérez & Figueroa, 2006). Niños y niñas no discrepan sobre este punto de vista; reconocen que han sido vulnerados y maltratados por tener la edad que tienen, y reflexionan sobre el trato que deben recibir y el trato que deben dar. Es por eso que este tema es transversal a todo hecho participativo e instancia de interrelación con los niños y niñas; se manifiesta en todos los discursos

y se insta a que se ejerza una cultura de buen trato (Carvajal & Vega, 2005). Los niños relatan:

(...) que nos escuchen, que algún día nos escuchen, que sepan lo importante que somo' porque sin ellos...porque o sea si... sin nosotros' eee andarían too' peleando (...) que los padres o adultos sean más comprensivos (Niño, 8 años. Participante de institución comunitaria. Zona Norte).

Que hagan una clase ma' entretenida... po si es fome (refiriéndose a aburrido) así todo el día escribiendo... eee escuchando... si no podimo' ni hablar (Niña, 9 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Central).

El buen trato se relaciona con la aceptación de la niñez como un grupo de personas que tiene diferencias particulares, que tiene una forma de construir el mundo, y que no está necesariamente determinada por la edad, si no que ésta es un complemento de la forma sociohistórica de construirse como grupo social (Cortés, 2001); de esta forma, la alteridad es un punto que los niños y niñas también disputan, lo que no significa que las formas de tratos hacia ellos y ellas sean distintas, sino que debe ser igual en la forma con que son tratados, es decir, que sus luchas por conseguir igualdades en las formas de ser tratados responde a una necesidad de seguridad y protección, pero además a un reconocimiento de este grupo de personas como sujetos de derechos, que deja atrás las formas de ser vistos como inmaduros, incapaces y sin voz (Cillero, 2004).

En este sentido, y como ya lo hemos mencionado, los niños y niñas valoran la conversación, las interrelaciones, la comunicación y el diálogo, para construir su participación y construir su ciudadanía. La importancia que le dan al intercambio de opiniones va a asegurar sus formas participativas (Apud, 2001). Desde el diálogo, van a fortalecer las condiciones de buen trato, adquiriendo mayor fuerza para poder organizarse y lograr cambios (De Valcárcel, 1995), como por ejemplo conseguir la cancha, plantear cambios en el aniversario, crear un club, hasta pedir más respeto en servicios públicos y cambios en la ciudad (Giberti, 1998).

Además, el diálogo y la participación genuina de las niñas y niños son los garantes de la amistad, de la lealtad y de los compañerismos. La valoración

de las relaciones humanas que los niños y niñas cultivan y protegen supera incluso la funcionalidad de la participación, entendida como el logro de objetivos específicos o intereses individuales, como la autoestima, o mayor potenciación de habilidades personales (que también se consiguen y son beneficios de la participación); las niñas y niños valoran las relaciones humanas y el trato, como un aspecto vincular que les permite producir transformaciones (Trilla & Novela, 2001).

El buen trato también colabora a mejorar la comunicación, a afianzar lazos facilitando la participación, porque genera climas de seguridad y protección (De Valcárcel, 1995); esto lleva a que tratar bien a los niños y a las niñas permite que ellos y ellas puedan tomar libremente sus decisiones, informarse mejor, y no tener miedo de opinar. Sin olvidar que parte del buen trato es escuchar al otro, lo que condiciona además una actitud de escucha por parte del mundo adulto.

Si el buen trato no está presente, y a lo largo de su historia el niño o niña tiene encuentros de tipo violento, es esta forma de relacionarse la que el niño o niña construye. Aunque siempre las niñas y niños estén desestimando la práctica violenta, pero legitimándola frente a un medio que puede ser demasiado hostil para ellas y ellos, no dudan en comenzar a tener prácticas alejadas del buen trato como una forma de resistencia y sobrevivencia (Botero & Victoria, 2006). A continuación exponemos discursos de niñas y niños en colegios de alta vulneración social, tanto de la zona norte como de la zona centro del país:

(...) sipo'... por si me pegan tengo que defenderme po' noo... porque si sacan una cortaplumas yo igual le pego con la cortaplumas po' y con pistola igual no ma' po' (Niño. 11 años. Estudiante de Escuela Pública. Zona Central).

(...) los juntamos nosotros nomá' y viejo que los haga algo les pegamos nomá' con los cabro nos y nos ponemos a pelear, no agarramo' a combo, nos enojamo' (Niño de 12 años, Estudiante de Escuela Pública. Zona Norte).

De este modo, la categoría de buen trato se diluye en el medio hostil, dando paso a esas prácticas de sobrevivencia, donde se pudo observar que si la vinculación con el entorno se hace por medio de prácticas violentas, estos niños y niñas,

construyen un modo de relacionarse y vincularse con los demás desde un punto de vista agresivo, respondiendo así a formas y modos participativos distintos a las lógicas negociadoras y dialógicas del buen trato.

Por tanto, en condiciones de hostilidad permanente se producen prácticas violentas como formas de resolución de conflictos; no obstante, el discurso tradicional del buen trato se opaca en tales condiciones, y resulta por lo menos irrisorio cuando la Niñez se ve enfrentada a la paradoja de “me defiando o sucumbo”. Esto podría producir una especie de fatalismo político en los niños y en las niñas, debido a que en sus contextos de vulneración social, estas condiciones son su diario vivir, y no les queda otra escapatoria que construir modos de relación violenta en sus entornos (Pérez & Figueroa, 2005).

Dichas situaciones hacen reflexionar sobre lo paradójico que resulta, en contextos educacionales y barriales, pedir a los niños y niñas resolver sus conflictos sociales mediante el diálogo, si en sus contextos inmediatos, incluidos los educacionales, no se observan prácticas de resolución del tipo pacífico. En este sentido, es importante enfatizar que el mundo adulto provoca una suerte de incoherencia, pues la violencia simbólica que ejercen ellos y ellas hacia la Niñez en proceso educativo, tampoco suele ser pacífica. Las anotaciones³, los gritos y denostaciones hacia los niños y niñas, las prácticas de evaluación, los modos de incentivo a los más “aplicados” y las quejas y represión a los más “porros”⁴, demuestran las incongruencias de las prácticas centradas en la violencia institucional, naturalizadas, legitimadas y validadas por generaciones, y avaladas inclusive por autoridades públicas (Bourdieu, 2005).

Por tanto, resulta entendible que los niños y niñas hayan definido en sus discursos formas de participación social desde lógicas violentas, para defender sus derechos vulnerados. Sin embargo, tal situación debe necesariamente ser transformada

3 Especie de hoja de campo pedagógica, la cual tiene como fin anotar acciones del estudiante o de la estudiante. Se utiliza como refuerzo o castigo a determinados comportamientos predeterminados en las instituciones educativas, definiéndolas como anotaciones positivas o negativas.

4 En Chile se conoce la palabra “porro” como forma de referirse a la figura del niño holgazán, perezoso o falto de disposición hacia el trabajo, por lo que no realiza sus tareas diarias en el contexto escolar.

y dialogada con la Niñez, debido a que se puede deducir, tal como arriba lo expresamos, ese fatalismo político que conduce a una sola vía de resolver los conflictos; lo que de esta manera produce en quienes violentan y en los violentados o violentadas, consecuencias que ninguno de los dos actores quiere para sí. Por lo tanto, esta nueva figura, opuesta al buen trato, tiene sus lógicas ancladas en una cultura violenta tan arraigada, que pese a lo que algunos ingenuos programas y profesionales creen, no se puede resolver en tan sólo unos talleres.

Hasta aquí, si hacemos un recuento, la niñez y sus ejercicios participativos nos dan luces de que existe una participación genuina por parte de los niños y niñas que disputan accesos y además demandan mejoras en el trato; en este punto es donde nos preguntamos por la niñez como una categoría política: ¿son los niños y las niñas portadores de sus derechos y sujetos activos que los defienden? ¿se reconocen los niños y niñas como sujetos de derechos? ¿debemos entender las múltiples formas de niñez como una cultura política, o cómo nuevas lógicas, donde lo que se hace son políticas culturales? A continuación haremos unas aproximaciones a estas interrogantes, planteando que los niños y niñas tienen propuestas democráticas y al mismo tiempo establecen una nueva forma de relación con el mundo adulto.

4. Propuestas participativas, la alternativa desde niños y niñas

Fortalecimiento de la democracia por medio de la participación

Por medio de la conformación de grupos, existe la posibilidad de establecer relaciones interpersonales, generar sentidos de pertenencia, determinar una identidad. ¿Es que podemos decir que la conformación de las diferentes formas de niñez crea colectivos? Lo más probable es que si la niñez pluralizada se establece como categoría social que es apropiada por algunos sujetos, que tienen contextos, características e historia en común, sumando a esto la publicidad y las nuevas formas de consumo, ello lleva a diferenciar a las agrupaciones de niños y niñas como colectivos que se organizan y ejercen acción simbólica frente a la sociedad, o a lo menos frente a sus ámbitos

micropolíticos. Por ejemplo, la identidad se va a convertir en un elemento de disputa, y la escuela se convertirá en uno de los principales lugares para construirla (Giberti, 1998).

Esto devela que existen otras oportunidades en las instituciones que no son sólo de ir a aprender y de formación curricular, si no que existen otras que pueden ir generando participación, aunque éstas sean en espacios de poca influencia social; pese a esto, en la cotidianidad, con la generación de vínculos, este espacio ganado por los niños y niñas contribuye a que ellos y ellas comiencen a opinar y a influir en su entorno (Barraza & Vargas, 2007).

Como lo planteábamos antes, la valoración de los espacios de conversación y el ejercicio de estas prácticas, van a permitir que la producción de conocimiento situado se genere de forma colectiva, lo que da pie para formar organizaciones, tener objetivos comunes y disputar significados para ir construyendo mejores democracias de forma colectiva. Estas formas de agenciar que se producen en la “infancia”, no son vistas por el mundo adulto como tales, por lo tanto difícilmente consiguen legitimarse (Cortés & Contreras, 2001). Pero al mismo tiempo, si son legitimadas por los niños y las niñas, es ahí donde generan ganancias, beneficios y satisfacciones; pero a la vez, muchas acciones que emprenden las niñas y los niños no logran generar estas sensaciones o resultados, puesto que el mundo adulto y sobre todo las instituciones a cargo de la infancia las coartan, tomando decisiones arbitrarias (Botero & Victoria, 2006).

Si bien queda demostrado que las niñas y los niños tienen diversas formas de participación y de influencias a partir de la constitución de colectivos, y ejercen sus derechos de opinar y agruparse, se genera una paradoja cuando se les hace la pregunta por su reconocimiento como sujetos de derecho (Apud, 2001); ellos y ellas responden que no se sienten como tales; la mayoría sigue manteniendo en sus discursos una percepción orientada a ser objetos. El no reconocimiento de su calidad de sujetos, pese a las acciones participativas que promueven, puede explicarse desde ellos y ellas a lo menos de dos formas:

La primera es que el hecho de cómo conocemos la forma de defender los derechos actualmente, se sigue mirando desde formas tradicionales, es decir,

desde una cultura política, donde los niños y las niñas deben ejercer un alto grado de racionalidad en su accionar para poder conseguir cambios y transformaciones, en vez de tener una mirada donde se les pregunte por su cotidianidad y por las acciones que realizan como niñas y niños para exigir sus demandas. Desde esta otra vereda, el sentido de performatividad de la niñez (Botero & Victoria, 2006), los posiciona como sujetos políticos que aún no tienen reivindicaciones cristalizadas, sin posicionarse en roles únicos y dicotómicos como objetos-sujetos, si no que, a través de la lucha del símbolo se constituyen en sujetos que luchan por causas y no por ideales, como los viejos estandartes.

La otra explicación es que, pese a que las niñas y los niños tiendan a influir los espacios que han generado, están vinculados a espacios exclusivos, determinados por el mundo adulto, donde sólo pueden influir en sus propias vidas y son reducidos a mundos semiprivados, donde hay un colectivo pero que está bajo el control y dominación del mundo adulto, esta vez mucho más sofisticadamente, dado que la niñez aún no puede tener voz en temas relativos a la sociedad y al ámbito público, ámbito que aún es hegemónico para la adultez. Donde se sigue viendo al niño o niña como un “otro”, y donde la fuerza del adultocentrismo continúa regulando las relaciones sociales con la infancia (Duarte, 2006), estableciendo una relación con los niños y niñas desde los incapacitados e incapacitadas, quienes están en formación, porque no tienen derecho a hablar. Desde aquí cabe preguntarse si la participación violenta es una forma de resistencia al nuevo control que estarían estableciendo los adultos, como elemento sociopolítico para poder sobrevivir en algunas comunidades, incluso como una forma de acción colectiva de comunidades excluidas, donde la cultura escolar y barrial presenta lenguajes y actos opresores, donde no son capaces de diferenciar en la igualdad a ese grupo de niñez.

Lo que sí podemos asegurar es que las niñas y los niños sienten que sí participan, y que como producto de esa participación consiguen beneficios, construyen su identidad y logran transformaciones (Cillero, 2004). Al mismo tiempo plantean que las formas de participación que tienen no pueden estar alejadas del mundo adulto; que pese a que éste necesita cambiar, no es precisamente para alejarse de ellos y crear una contracultura, si no más para establecer relaciones más igualitarias, donde exista

solidaridad intergeneracional (Pérez & Figueroa, 2006). Al respecto, las niñas y los niños mencionan:

Yo creo que el compañerismo, porque en el mismo grupo el uno con el otro no se llevan bien, pero en ese grupo y en el transcurso de tiempo como que se arreglan, después terminan amigos, como que el trabajo en grupo los ayuda más en el compañerismo (Niño. 10 años. Escuela Pública. Zona Norte).

Acciones de solidaridad en Lo Intergeneracional

Como ya lo planteábamos, los niños y las niñas no quieren ser reaccionarios a los sujetos adultos; su forma de acercamiento al grupo que se define como adultos, es a través de la recreación, el diálogo y los espacios culturales, donde reconocen que son las personas adultas las que deben estar presentes en sus construcciones; por lo tanto, le dan responsabilidad a este grupo humano (Pérez & Figueroa, 2006).

Aquí el cambio de la participación debe pasar por una reflexión adulta sobre cómo estamos escuchando a los niños y a las niñas. En algunos casos, las niñas y los niños mencionan que algunos sujetos adultos tienen la habilidad para escucharlos, y les preguntan y los dejan ejecutar sus propuestas; y los mismos niños y niñas involucran a estas personas adultas en sus actividades (Barraza & Vargas, 2007). Pero, ¿qué tienen estos adultos y adultas que no tengan otros? Las niñas y niños señalan que estos sujetos adultos son distintos, y no porque sean más jóvenes o más envejecidos, ni tampoco porque sean hombres o mujeres, si no porque cuentan con mayores reflexiones. Al parecer, estos adultos y estas adultas que promueven la participación, ejercitan el tema de los derechos, tanto para las niñas y niños, como para ellos mismos, reconociéndose como vulneradores en algún momento de sus vidas, y propiciando cambios en interacción con la niñez. Pero es necesario seguir estudiando el tema centrándonos en estos sujetos adultos y en sus actitudes frente a la niñez.

La escuela en este tema vuelve a resaltar, dado que en la escuela podemos encontrar varias generaciones conviviendo juntas, desde los niños y niñas pre-escolares

hasta la media, pasando por profesoras y profesores veinteañeros hasta profesoras y profesores sobre los 65 años. Por lo tanto, en la escuela lo intergeneracional es un tema que influye necesariamente en la participación (Trilla & Novela, 2001), siendo la escuela, desde los mismos niños y niñas, como un espacio básico de participación. Aquí la solidaridad generacional no tiene grandes frutos; esta institución tiene un carácter tradicional, centrado en los deberes, donde la modernidad y la racionalidad aún pesan, construyendo imagen de los niños y niñas muy alejadas de sus nuevas formas de participación; y al mismo tiempo, las niñas y los niños tampoco se alejan del paradigma de la edad, atribuyéndole a los sujetos adultos estereotipos que marcan la relación (Cortés, 2001). Son tantas las dificultades que se pueden encontrar en estas instituciones, que muchos autores y autoras hablan de una crisis generacional dentro de la escuela. En este sentido las niñas y los niños, refiriéndose a la relación con los profesores y profesoras, nos señalan: “Porque te hablan muy golpeado cuando eres chico, después cuando estás más grande como que te hablan “más suavcito” (Niña. 12 años. Estudiante Escuela Pública. Zona Norte).

Pese a esto, los niños y las niñas siguen dispuestos al diálogo como forma de relación de la niñez; las ganas de construir espacios comunes y de poder ocuparlos, en conjunto con los adultos y las adultas, abren la posibilidad de establecer puentes con el mundo adulto y poder así tener mayores posibilidades de acceder a sus propios espacios. “Primero se hace una reunión con el curso, después cada uno da su idea, se ve si hay acuerdo y se hace una reunión con las mamás, pero todos juntos” (Niña, 12 años, Estudiante Escuela Pública. Zona Norte).

En definitiva, los niños y las niñas reconocen que existen muchos momentos y espacios de participación genuina, algunas veces micro locales y otras de carácter más macro, que han sido logrados por ellos mismos, pero que requieren de la colaboración de toda la sociedad, para hacer valer sus causas y realizar sus derechos, principalmente

desde los sujetos adultos, pero no en forma autoritaria, sino como guías u orientadores, donde estén facilitando los procesos participativos (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003).

5. Palabras Finales

A partir de lo dicho anteriormente y desde las investigaciones, seguimos asegurando que la niñez no es un estado esencial o natural -por tanto menos objetiva-, sino una construcción intersubjetiva que se ha erigido a partir de diversos fenómenos sociales, entre ellos la industrialización, la capitalización de la economía y hoy en día las filosofías postmodernas (Giberti, 1998); y seguimos preguntándonos sobre cómo este proceso de intersubjetividad genera producciones sociales situadas contextual y culturalmente en los niños y niñas. En esas trayectorias de anclaje situacional, ellos y ellas se transforman en constructores culturales y productores de propias, originales y múltiples realidades con las que buscan interactuar y entrelazarse con sus mundos infantiles y con el mundo adulto.

Es en esa base filosófica que hemos trabajado, proponiendo que la niñez es un constructo social, queriendo resaltar que no es un constructo aislado, que no es producido para mantenerse estático; pretendemos más bien enfatizar que la producción de niñez cambia y se pluraliza, y en ese cambio necesariamente están involucrados los mismos niños y niñas como sujetos protagónicos (Alfageme, Cantos & Martínez, 2003), sin dejar de lado la colaboración del mundo adulto; por lo tanto, las categorías sociales de niñez se construyen en la interrelación niñez - adulto que hoy conocemos, y dependerá de todos los actores sociales.

De este modo, no podemos (el mundo adulto) aislarnos de la Niñez, pues con ella también producimos formas y modos de relaciones que construyen y producen realidad, y por tanto incoan las mejoras de las dinámicas humanas a favor del desarrollo actual y presente de la Niñez, y las posibilidades de ejercer, de esta manera, una ciudadanía efectiva, con las vertientes de influencia de los niños y niñas en las decisiones y creaciones infantiles, a favor de una cultura participativa propugnada tantas veces en las reuniones y convenciones que dignifican el proceso humano

como constructor de caminos políticos de generación de una sociedad equitativa, equilibrada, y ecuánime, o por lo menos, de una aproximación a esas categorías.

No deberíamos sorprendernos cuando se escucha la voz de las niñas y niños, cuando ellas y ellos construyen su participación como mecanismos de ejercicio de sus derechos, ya que crean símbolos, valores y regulaciones sociales en sus grupos de pares y con otros, que definen muchas veces categorías participativas, no coincidiendo necesariamente con lo que se cree comúnmente de ellas y de ellos (Osorio, 2003).

Es así como podemos observar nuevas formas de agrupación, de decisión, nuevas prácticas sociopolíticas, novedosos modos de ejercer liderazgos, otras relaciones y valores que al parecer son resistencias a las formas tradicionales que ha impuesto el mercado (Carvajal & Vega, 2005); y estas modalidades de participación se definen y se re-definen cada vez que se producen los ejercicios participativos, dando cuenta de una variada y rica creación y producción social, valorada y significada por los mismos niños y niñas, agrupados y concentrados en sus propias experiencias significativas, dando sentido a sus relaciones sociales.

De esta manera, las construcciones de niñez y las formas de construcción de su identidad, van generando nuevos conocimientos en los niños y niñas, lo que les permite ir descubriendo alternativas emergentes que promueven el desarrollo de sus propias capacidades, construyendo ciudadanías más inclusivas y fortaleciendo las democracias.

Por otra parte, aún se produce un desencuentro con el mundo adulto, principalmente con las autoridades que trabajan en instituciones de apoyo a la niñez, pues estas últimas regulan, a su estilo, el nuevo paradigma de la infancia en lo referente a participación de niños y niñas, ya que dan el espacio para que ellos y ellas se construyan como sujetos de derecho sólo en iniciativas puntuales. Las escuelas e instituciones que han implementado proyectos de corte ciudadano para la niñez, han dispuesto del lugar y del espacio de participación de los niños y niñas, pero no del todo; sólo en propuestas específicas, sin tomar en cuenta la implementación de metodologías participativas (Fernández, 2008). Por lo tanto, al realizar un análisis crítico de las instituciones relacionadas con

la participación de niños y niñas, se evidenciaría que se encuentran basadas principalmente en políticas y formas de pensamiento arraigadas en un modelo adultocéntrico que, como forma de producción social, tendería incluso a naturalizarse en los discursos de los niños y de las niñas (Cussiánovich, 2009, Duarte, 2006).

En esta misma línea, si no se logra adecuar y comprender el rol de garantes de los derechos fundamentales de la niñez, difícilmente se podrán realizar acciones concretas y educativas para el ejercicio de la ciudadanía, ni comprender los beneficios de que niños, niñas, jóvenes, sujetos adultos, participen y se hagan parte de sus acciones en sus trayectorias sociográficas, y ejerzan las presiones sociales cuando sus quejas no sean escuchadas, y provoquen las transformaciones sociales que requieran los contextos sociopolíticos y culturales de un tiempo determinado, generando así un proceso de derecho político ganado en la arena social, en sus confluencias y complejidades.

Mientras más se desoiga a la niñez, más alternativas de vulneración se erigen en las prácticas cotidianas, puesto que como la niñez no es escuchada, entonces no es validada en sus acciones concretas y simbólicas en el quehacer humano. Si bien es cierto, hoy las niñas y los niños participan más que antes, ellos mismos lo declaran; pero saben que aún hay muchos espacios donde poco pueden hacer o influir, y mientras ellos y ellas sigan significando dichas situaciones, valorándolas de forma perjudicial para sus vidas, difícilmente podrán emanciparse del yugo adultocentrado que intenta “guiarlos por el buen camino” (Baratta, 1998).

Finalmente, queremos expresar que, a la luz de las experiencias que se han tenido con la niñez en contextos de alta vulneración, segregación y exclusión social, todavía prevalece en la institucionalidad, en las políticas públicas, en la educación formal y en gran parte de la sociedad civil, una molestia que ha ido en aumento cada vez que se plantea un enfoque de derechos, compenetrado con la Convención (CDN), situación que agrava y obstaculiza la puesta en ejercicio de un pilar fundamental de este instrumento, que es la Participación Infantil, una de las variadas figuras de producción social necesaria para mejorar la calidad de las relaciones entre los distintos componentes de una sociedad emergente. Sumado a esto, los niños

y niñas mencionan que en contextos vulneradores, su participación puede tornarse violenta, y ésta ya no podría ser justificada, pero sí legítima, por lo que nos transmiten en el mensaje de sus saberes que la democracia es un hilo fino de romper.

Dicho de otro modo, la forma en que se discuten, generan y ejecutan las políticas públicas dirigidas a la niñez, tiene sesgos peligrosos y perversos, que no se condicen con los postulados de la Convención. En las prácticas cotidianas de las prestaciones de servicio del Estado falta mucho camino para la aceptación y negociación con las niñas y los niños, en el entendido de que el camino para lograr réditos en la conformación de una ciudadanía, tiene que pasar necesariamente por la consulta de todos sus componentes activos de una sociedad.

De acuerdo con las investigaciones sobre niñez y sus diferentes aristas, la Participación Social surge como un elemento clave en las negociaciones sociales. Mientras los pactos políticos partidistas sólo busquen aumentar votos para seguir perpetuando sus partidos y el poder sobre sus conciudadanos y conciudadanas, millones de seres humanos luchan por sobrevivir en un mundo cada día más individual y frío. Los niños y las niñas no han escapado a ello; sin embargo, tienen la facultad y facilidad de contar con plasticidad de acciones sociales en beneficio de ellas y de ellos, y de los demás. Faltan voluntades y cambios profundos en el área institucional, especialmente en educación, para que se pueda sustentar viablemente una cultura participativa en los niños y niñas, que produzcan cambios en la arquitectura de la creación y reflexión sobre la idea de niñez (Bustelo, 2005).

Por último, tenemos la convicción de que una niñez construida en ejercicios ciudadanos, es una niñez educada y fortalecida social y culturalmente. Cuando se plantee una lógica colectiva que detente la defensa, protección, y promoción de derechos humanos, se estará realizando in situ la transformación real y efectiva en los modos de relación cultural y social entre el mundo infantil y el mundo adulto, que tanto plasmamos en artículos e investigaciones. Sin embargo, conocemos en la praxis que quebrar las lógicas tradicionales y hegemónicas para instaurar procesos alternativos y emergentes, son elementos procesuales que requieren de una gran destreza, tolerancia y por sobre todo comprensión de los fenómenos

sociales. Nuestro intento en ese sentido, es dar otra mirada, desde el punto de vista crítico, a procesos que requieren ser fomentados en una sociedad desgastada por los constantes bombardeos de una ideología neoliberal, que exalta el individualismo por sobre el colectivismo, afectando las construcciones de niñez (Cussiánovich, 2009).

Lista de referencias

- Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia (POI).
- Apud, A. (2001). *Participación infantil, Enrédate con la Unicef, tema 11*. Recuperado el 23 de noviembre de 2010 de: http://www.ciudadesamigas.org/doc_download.php?id=20
- Baratta, A. (1998). *Infancia y democracia en Infancia, Ley y Democracia en América Latina*. Recuperado el 17 de octubre de 2010, de: <http://www.iin.oea.org/iin/cad/sim/pdf/mod1/Texto%204.pdf>
- Barraza, C. & Vargas, N. (2007). *Reconstrucción de la participación infantil desde la perspectiva de sujetos de derechos de niños y niñas asistentes a escuelas municipalizadas incorporadas en los programas de la Oficina de Protección de Derechos de la ciudad de Antofagasta*. Tesis para optar al grado de Licenciado de Psicología, Universidad Católica del Norte, Chile.
- Botero, P. & Victoria, S. (2006). Niñez ¿política? y cotidianidad. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(4), pp. 97–130.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Bustelo, E. (2005). *Infancia en Indefensión*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010, de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v1n3/v1n3a02.pdf>.
- Carvajal, M. & Vega, A. (2005). *Significado de las instituciones que forman parte de la red de apoyo a la infancia, de niñas y niños sujetos de intervención del Hogar de Cristo de la ciudad de Antofagasta*. Tesis para optar al grado de Licenciado de Psicología, Universidad Católica del Norte, Chile.
- Caucus (2000). *Una agenda de los derechos de los niños y niñas para la próxima década*. Recuperado el 15 de diciembre de 2010, de: <http://www.unicef.org/spanish/>

- specialsession/documentation/documents/ChildRightsCaucspan.pdf
- Cillero, M. (2004). *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios*. Recuperado el 22 de diciembre de 2009, de:
http://www.iin.oea.org/cursos_a_distancia/infancia_autonomia_derechos.pdf
- Cortés, J. (2001). *Construcción Socio-histórica y Conceptualización Jurídica de la Infancia*. En: Corporación Opción, Infancia y Derechos Humanos: Discurso, Realidad y Perspectiva, (pp. 61-70). Santiago de Chile: Corporación Opción.
- Cortés, J. & Contreras, C. (2001). *Infancia y Derechos Humanos: Discurso, realidad perspectivas*. Santiago de Chile: LOM.
- Cussiánovich, A. (2009). *Ensayos sobre Infancia II, Sujetos de Derechos y Protagonista*. Recuperado el 13 de enero de 2011, de:
<http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/ensayosobreinfancia2.pdf>
- De Valcárcel, F. & Correa, G. (1995). *Para Salvar las Barreras. El sistema de aprendizaje tutorial*. Cali: Fundaec.
- Duarte, K. (2006). *Discursos de resistencias juveniles en Sociedades Adultocéntricas*. San José de Costa Rica: Colección Universitaria, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).
- Fernández, F. (2008). *"Protagonismo infantil: (Re) pensando y (Re)creando otras posibilidades de Infancia"*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Social. Universidad Arcis, Valparaíso, Chile.
- Giberti, E. (1998). *La niñez y el hacer política. Política y niñez*. Buenos Aires: Losada.
- Hart, R. (2001). *La Participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: Unicef-PAU Education.
- Núñez, S. & Marín, A. (2005). *El Ejercicio del Derecho de la Participación de niños y niñas y adolescentes en el contexto familiar y comunitario*. Documentos de trabajo para la Participación Infantil, Sename, Santiago de Chile, Chile.
- Osorio, E. (2003). *La participación infantil desde la recreación*. Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación, III Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. Recuperado el 17 de enero de 2010, de:
<http://www.redcreacion.org/documentos/simposio3vg/EOsorio.html>
- Pérez, A. & Figueroa, H. (2005). *Construcción de participación infantil en niñas y niños del Hogar de Cristo, Antofagasta*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología, Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Chile.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. & Novela, A. (2001). Educación y participación social en la Infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, p. 250-261.

Referencia para citar este artículo: Ospina-Alvarado, M. C. & Gallo, L. B. (2011). Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 827 - 846.

Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil*

MARÍA CAMILA OSPINA-ALVARADO**

Coordinadora académica de la maestría en Desarrollo Educativo y Social convenio
Universidad Pedagógica Nacional-Cinde.

LINDA BRIGITTE GALLO***

Psicóloga Terapeuta- Proyecto 241, Prevención, promoción y seguimiento a familias víctimas de Violencia Intrafamiliar, familias, niños y niñas contratados en situación de mendicidad y explotación laboral de 0-5 años en la localidad de Bosa.

Artículo recibido febrero 1 de 2011; artículo aceptado junio 23 de 2011 (Eds.)

Resumen: En el presente artículo recogemos una intervención con niños, niñas, jóvenes, familias y profesionales. El objetivo de la investigación fue identificar aportes de la intervención sistémica a la co-construcción de relatos de identidad. Responde a un vacío teórico desde la clínica sistémica en los centros de atención. Como diseño metodológico utilizamos el estudio de caso múltiple cualitativo, y profundizamos en la información con análisis categorial de narrativas. Concluimos que con la intervención sistémica, orientada hacia la ampliación de los relatos de identidad con herramientas como la externalización, la resignificación, la orientación a futuro, la búsqueda de recursos y excepciones y el establecimiento de una relación terapéutica alternativa a las pautas interaccionales, nos fue posible construir narrativas de identidad sobre niños, niñas y jóvenes, basadas en el liderazgo y la colaboración.

Palabras clave: Intervención sistémica, niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, Centro de atención infantil, identidad, narrativas e interacciones.

Intervenção sistêmica: câmbio de narrativas de identidade num centro de atenção infantil

Resumo: Neste artigo recolhemos uma intervenção com meninos, meninas, jovens, famílias e profissionais. O objetivo desta pesquisa foi identificar contribuições da intervenção sistêmica à co-construção de relatos de identidade. Responde à um vácuo teórico desde a clínica sistêmica nos centros de atenção. Como desenho metodológico utilizamos o estudo de caso múltipla qualitativo e aprofundamos na informação mediante uma análise categorial de narrativas. Concluímos que com a intervenção sistêmica, orientada à ampliação dos relatos de identidade com ferramentas tais como a exteriorização, a redefinição, a orientação à futuro, a busca de recursos e exceções e o estabelecimento de uma relação terapéutica alternativa às pautas internacionais, pudemos construir narrativas de identidade sobre os meninos, as meninas e os jovens, baseadas na liderança e na colaboração.

Palavras-chave: intervenção sistêmica; meninos, meninas e jovens em situação de vulnerabilidade, Centro de Atenção Infantil, identidade, narrativas e interações

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es una síntesis de la investigación denominada *Intervención sistémica dirigida al cambio interaccional a partir de la transformación de narrativas de identidad dominantes en niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad en un centro de protección de menores*, presentada por las autoras para optar al título de magister en Psicología Clínica. Pontificia Universidad Javeriana. La investigación fue realizada entre junio de 2008 y junio de 2010.

** Psicóloga de la Universidad de los Andes, magister en Psicología Clínica con énfasis Sistémico de la Universidad Javeriana (Colombia). Investigadora Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde. Terapeuta particular. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

*** Psicóloga de la Universidad de los Andes, magister en Psicología Clínica con énfasis Sistémico de la Universidad Javeriana (Colombia). Correo electrónico: lindagallop@gmail.com

Systemic intervention: transformation in institutionalized children and youths identity narratives

Abstract: *This article was built around a systemic intervention with children, youths, families and professionals. It is based on the second investigation objective consistent in the co-construction of alternative identity narratives. It attempts to fill a theoretical vacuum in systemic clinical interventions in the context of protection institutions. The methodological design was a qualitative multiple-case study through categorical narrative analysis. It was concluded that starting from the systemic intervention, which was oriented towards the enlargement of identity narratives by means of externalization, resignification, future orientation, search for resources and exceptions, and towards the establishment of an alternative therapeutic relationship, it was possible to construct identity narratives about children and youths based on leadership and cooperation.*

Keywords: Systemic intervention, children and youths in vulnerability situation, youth detention center, identity, narratives and interactions.

-1. Introducción. -2. Contexto teórico. -3. Método. -4. Resultados. -5. Discusión. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La investigación realizada lleva como nombre “Intervención sistémica dirigida al cambio interaccional a partir de la transformación de relatos de identidad de niños, niñas y jóvenes de un centro de atención”. En el presente artículo retomamos uno de los objetivos de la investigación, consistente en identificar los aportes de la intervención sistémica en la construcción de narrativas alternativas acerca de la identidad de niños, niñas y jóvenes de un centro de atención de niños, niñas y adolescentes en situación de trabajo infantil y otras características de vulnerabilidad asociadas, enmarcado en la estrategia de los centros Amar en la ciudad de Bogotá.

A partir de la revisión bibliográfica identificamos un vacío investigativo en cuanto a intervenciones realizadas desde la psicología de enfoque sistémico, en el contexto de los centros de atención de menores. De igual manera, la relevancia interventiva surge a partir de la importancia de los aportes de la psicología en contextos de vulnerabilidad. A esto se suma que los hallazgos sobre los centros de atención infantil y nuestra experiencia previa en el trabajo en instituciones de protección, indican que los relatos de identidad acerca de niños, niñas y jóvenes institucionalizados se basan en el déficit, y las interacciones están mediadas por estos relatos.

Teniendo en cuenta lo anterior, enfocamos la investigación en la siguiente pregunta investigativa: ¿Cómo a partir de una intervención sistémica

orientada al cambio institucional de las narrativas de identidad dominantes acerca de niños, niñas y jóvenes en condición de vulnerabilidad, se contribuye a transformar las interacciones de los/as niños, niñas y jóvenes con su familia y con los profesionales de la institución?

En el presente artículo respondemos a un fragmento de este problema de investigación, enfocado a la contribución de la intervención desde la mirada sistémica de la psicología clínica a la transformación de narrativas de identidad mantenidas por cuatro personas menores de un centro de atención infantil, sus familias y los profesionales que interactúan con ellos en el centro de protección.

La intervención no se centró únicamente en los niños, niñas y jóvenes, retomando los supuestos teóricos del enfoque sistémico a partir de los cuales los consultantes son vistos de manera compleja, razón por la cual la intervención se realiza con los diferentes subsistemas que interactúan con ellos.

En la investigación, siguiendo los planteamientos del modelo sistémico, retomamos la metodología cualitativa, realizando un estudio de caso de los cuatro niños, niñas y jóvenes que participaron. De igual manera, analizamos la información a partir del análisis categorial de narrativas, tomando fragmentos textuales de las sesiones terapéuticas que dan cuenta de las categorías previas y emergentes del estudio.

Con la investigación fue posible identificar algunas herramientas del enfoque sistémico que contribuyeron a la transformación de las

narrativas de identidad de niños, niñas y jóvenes, mantenidas por ellos y por las personas con las que interactúan, aportando al cambio en las relaciones entre los/as niños, niñas y jóvenes, sus familias y los profesionales del centro de atención infantil.

2. Contexto teórico

Supuestos sistémicos

Los supuestos epistemológicos del enfoque sistémico cuestionan las posturas tradicionales de la psicología que han pretendido establecer exposiciones objetivas y experimentales de lo que existe. Actualmente los profesionales y las profesionales que trabajan en los contextos de salud mental, se ven influenciados por las nociones de la psicología tradicional, donde el lenguaje utilizado se refiere a categorías previamente establecidas, en las que cada persona es asignada a una categoría de “normalidad” o “anormalidad”, según parámetros establecidos empírica y objetivamente (Gergen, 2006).

De esta manera, desde el enfoque sistémico se considera que el significado y la comprensión son contruidos social e intersubjetivamente. Para esta perspectiva, la intersubjetividad se relaciona con las situaciones en las que dos o más personas están de acuerdo en estar experimentando el mismo fenómeno de la misma forma. Sin embargo, la comprensión de los fenómenos se genera siempre y cuando se establezcan actos comunicativos en los cuales se construyan nuevos significados (Anderson & Goolishian, 1998).

El enfoque sistémico ha presentado diversas modalidades en el ámbito terapéutico, introduciendo en los últimos desarrollos diferentes nociones relevantes en la manera de comprender a las personas y de intervenir en el ámbito terapéutico, entre las que se encuentran la cibernética de segundo orden y el pensamiento complejo.

Morin buscó concebir un sistema, no como término para definir totalidades, sino como un macroconcepto generador de nuevas formas de relaciones (Estupiñán, 1997). Se plantea que la redefinición de sistema se encuentra en un paradigma de la cibernética de segundo orden en el que se presenta la conexión no trivial de tres conceptos: el observador, el lenguaje y la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea que el observador u observadora es quien hace las descripciones, el lenguaje lo usan los observadores y observadoras para hacer conexiones, y la sociedad es creada por los observadores y observadoras en el uso del lenguaje (Estupiñán, 1997).

La visión anterior, en la que se incluye al observador u observadora en la construcción del sistema que observa, implica una mirada más compleja de los fenómenos, al incluir los diferentes niveles del contexto (Estupiñán, 1997).

En la presente investigación, tanto en el marco de comprensión como en la intervención, tuvimos en cuenta las nociones anteriores sobre el pensamiento complejo, en las que es importante considerar el todo al hacer referencia a la parte, y comprender este todo como multidimensional (Estupiñán, 1997). En este sentido, en la intervención tuvimos presente lo planteado por Hernández (2008) acerca de la relevancia de incluir en la comprensión e intervención terapéutica no sólo al individuo, sino a los diferentes grupos o instituciones con las que interactúa, incluyendo a la familia y al contexto social más amplio.

En nuestra investigación partimos igualmente de la cibernética de segundo orden y de las posturas terapéuticas que han surgido por medio de estos planteamientos, incluyendo la noción sistémica de la interacción de las partes en la construcción del todo.

Al enfatizar en la cibernética de segundo orden, el problema deja de existir independiente de los observadores y observadoras que lo puntúan, por lo que los diagnósticos únicamente están presentes en la definición dada por los observadores y observadoras y refuerzan las dificultades que describen, haciéndose difícil el cambio desde una puntuación centrada en la connotación negativa. El síntoma actuaría entonces en beneficio de todo el grupo, por lo que es necesario que el terapeuta o la terapeuta observe las consecuencias de sus intervenciones (Boscolo, et al., 1978).

Construcción de identidad a partir del lenguaje

Entendemos por identidad “las características que posee un individuo, mediante las cuales es conocido (...) por los demás” (Páramo, 2008, p. 541); y el *self* como “la concepción que tenemos

sobre nosotros como individuos o como pertenecientes a un grupo” (Páramo, 2008, p. 548). Como lo plantea Burr (1995, en Páramo, 2008) la identidad y el self se construyen socialmente a partir de elementos culturales como el lenguaje, las disciplinas científicas y los discursos ideológicos. La identidad y el self no corresponden a la naturaleza de cada individuo independiente de su relación con otros en un contexto sociocultural específico, razón por la que este autor enfatiza en la influencia de las instituciones sociales sobre la identidad de las personas.

Partiendo de la importancia que cobra el momento sociohistórico en la construcción del self, consideramos relevante tener en cuenta el contexto colombiano actual en el que crece la población la infantil. Este contexto se encuentra inmerso en situaciones de pobreza, desigualdad, injusticia social y violencia, entre otros fenómenos, lo que consideramos ha llevado a centrar la atención en los problemas, las dificultades y lo que no funciona, llenando la vida entera de las personas de conversaciones focalizadas en el déficit. Creeríamos que lo anterior ha llevado a que los niños, niñas y jóvenes asuman un rol de entes pasivos receptores de este contexto y se inmovilicen, viéndose impedidos para construir posibilidades de acción e interacción diferentes para sus vidas.

Como lo plantea Shotter (1996, en Pakman, 1996), bajo el marco referencial del construccionismo social, el sí mismo existe únicamente en el lenguaje, implicando “no sólo su naturaleza incompleta, ocasionada, situada, construida y, entonces, precaria y discutible, sino también su naturaleza continua creativamente emergente (Shotter, 1996, en Pakman, 1996, p. 213). En términos de Shotter (1996, en Pakman, 1996), el pensamiento y el propio sentido implican negociaciones que son mediadas lingüísticamente y se organizan en contextos sociales, en las que adoptamos diferentes voces que hacen referencia a diversas formas de vida o puntos de vista. En este sentido, el sí mismo es construido y está en permanente construcción, a partir de diversas circunstancias conversacionales; más que una entidad, corresponde a modos de responder a quienes se encuentran alrededor (Shotter, 1996, en Pakman, 1996).

Herramientas sistémicas

Entre las principales herramientas sistémicas empleadas en la intervención se encuentra el diálogo apreciativo, en el que se resaltan los recursos y potencialidades de las personas y de sus interacciones. De igual manera, fue importante tener en cuenta como intervenciones, desde la narrativa, la externalización y las conversaciones de re-autoría. Como lo mencionan White y Epston (1993), la externalización consiste en

(...) un abordaje terapéutico que insta a las personas a cosificar y, a veces, personificar, los problemas que las oprimen (...) el problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se atribuía. Los problemas considerados inherentes y las cualidades relativamente fijas que se atribuyen a personas o relaciones se hacen así menos constantes y restrictivos (White & Epston, 1993, p. 53).

A partir de una alusión lingüística, el problema queda separado de la identidad de la persona, con lo que ésta puede encontrar estrategias para evitar la influencia del problema en su vida (Tomm, 1994, en White, 1994).

Otra intervención desde la narrativa es la conversación de re-autoría. Las conversaciones de re-autoría son conversaciones que se generan entre el terapeuta o la terapeuta y su consultante, y su finalidad consiste en que haya una identificación y una co-creación de argumentos de identidad alternos a los que trae el consultante al inicio del proceso. Las conversaciones de re-autoría parten del supuesto de que no es posible que una sola historia abarque la totalidad de la identidad de la persona, ya que siempre existirán argumentos alternos que abarcan diferentes facetas de la identidad del consultante (Carey & Russell, 2002).

Carey y Russell (2002) consideran que la identidad no se encuentra formada por una única historia, sino que se compone de múltiples historias; es por tal motivo que las conversaciones de re-autoría involucran la co-autoría de argumentos que permiten dirigir cualquier relato que alguna persona haya traído a consulta. Los argumentos que se construyen como alternos no son creados de la nada, sino que surgen de historias de la vida

de los consultantes a las que no se les ha brindado la importancia que se le ha dado a la historia dominante (Carey & Russell, 2002).

Antecedentes de investigaciones clínicas relacionadas con la institucionalización

A partir de la revisión del estado del arte acerca de investigaciones relacionadas con nuestro estudio, vemos que se han realizado algunas investigaciones en el contexto de instituciones de protección, que coinciden en ciertos aspectos con la presente investigación, pero que parten de los presupuestos epistemológicos de otros enfoques diferentes al sistémico.

Rojas (2007) realizó una intervención grupal breve desde el enfoque psicoanalítico, la cual tuvo como objetivo general disminuir el sufrimiento psíquico y promover que las niñas y los niños no repitieran su historia de maltrato en forma de víctimas o victimarios. Los participantes y las participantes de la investigación eran niños y niñas que vivían en un albergue temporal de México, debido a que habían sido víctimas de maltrato y se encontraban inmersos en un proceso legal. Los resultados de la investigación demostraron que al resignificar las experiencias traumáticas, se abrió camino para la construcción de historias de vida diferentes (Rojas, 2007).

Por otro lado, una intervención similar a la nuestra se realizó en la Universidad de Salamanca. Sin embargo, a diferencia de los presupuestos teóricos del enfoque sistémico en que basamos la presente investigación, dicha intervención se dio a partir del enfoque conductual comunitario de la Psicología, consistente en la modificación de conductas personales e interpersonales. La población de dicho estudio era de niños y niñas institucionalizados, incluyendo de igual manera trabajo con los diferentes actores (Serrano & Ullán de la Fuente, 1993).

Adicionalmente, una investigación que se acerca al enfoque sistémico es la de Russell et al. (2007), quienes realizaron una intervención a multinivel, basada en una perspectiva ecológica, en la que se brindaba apoyo parental a las familias de alto riesgo, enfocándose en los padres y madres identificados como maltratantes de sus hijos e hijas y referidos al programa por autoridades de protección. Creemos que fue importante para nuestra investigación, el que en este estudio se

hubiera tenido mejores resultados al tomar a los padres y madres como expertos, reconociendo sus fortalezas, ya que esto se conecta con lo que hemos mencionado a lo largo del presente escrito acerca de la importancia del reconocimiento de las potencialidades y los recursos en la construcción de relatos alternativos.

Adicional a las intervenciones mencionadas en otros países, en Colombia se han realizado algunos estudios al respecto. Sierra (2004) realizó una investigación acerca de los procesos de socialización en los niños y niñas institucionalizados en Bogotá. La investigación se realizó en una institución de protección de la ciudad, pretendiendo dar cuenta de la estructura y de las particularidades de la socialización del niño o niña. Los resultados de dicho estudio demostraron que el niño o niña institucionalizado se encuentra en riesgo e irregularidad debido a que se aleja de los parámetros “normales” de desarrollo y del tipo de relaciones establecidas en el ambiente institucional, ya que los conocimientos expertos influyen la cotidianidad de las experiencias de los niños y niñas, al fragmentar la realidad en la que se inscriben y al establecer los parámetros para la socialización (Sierra, 2004).

Trabajo infantil y problemáticas asociadas

El trabajo infantil consiste en las labores realizadas por niños, niñas y jóvenes, que implican producción o comercialización de bienes o servicios, en condiciones que no corresponden al ámbito legal, al no responder a las necesidades de salud y escolaridad, con lo que se atenta contra su bienestar (III Plan Nacional para la erradicación del Trabajo Infantil y la protección del Trabajo Juvenil 2003-2006, en Secretaría Distrital de Integración Social, 2008).

Mitjáns (2001), buscando aportar a las estrategias de intervención educativas y comunitarias desde el enfoque histórico-cultural del desarrollo psicológico, hace un llamado de atención frente a la presencia del trabajo infantil en diferentes países, enfatizando en la necesidad de que las políticas públicas se orienten hacia la reducción del trabajo infantil, y las consecuencias que tiene éste en la salud, en la escolarización, en el desarrollo biológico, en la vida en general y en la construcción de subjetividad de los niños, niñas y adolescentes que lo realizan (Campos, Dimenstein

& Francischini, 2000, en Mitjás, 2001). Según esta autora, la construcción de subjetividad se da en el terreno relacional de construcción de significados y sentidos, en contextos culturales y redes de interacción (Mitjás, 2001). De igual manera, la autora menciona que el trabajo infantil impide la participación de los niños, niñas y jóvenes en espacios de interacción, como el familiar y el escolar, en los que podría favorecerse el desarrollo de sus recursos (Vygotsky, 1979, en Mitjás, 2001). Este planteamiento coincide con nuestra hipótesis inicial acerca de que la interacción presente en los contextos de maltrato y trabajo infantil, en los que se enmarca nuestro estudio, no propician el reconocimiento de los recursos y potencialidades de los niños, niñas y jóvenes.

Adicional a lo mencionado, Pedraza y Ribero (2006) se enfocaron en las consecuencias del trabajo infantil y juvenil sobre la educación y la salud, en el contexto colombiano. Estas autoras retomaron la Encuesta para Calidad de Vida de 2003, a partir de la cual se concluye que la vinculación laboral entre los 12 y los 17 años de edad incide negativamente en la asistencia escolar y en la percepción del estado de salud; conclusión que no es evidente en los niños y niñas de 7 a 12 años, lo cual es explicado por las autoras a partir de los pocos niños y niñas trabajadores de estas edades, de las altas tasas de escolarización en Colombia en la educación básica primaria y de los trabajos más suaves en los que trabajan estos niños y niñas, los cuales implican un menor desgaste físico. Además de los datos arrojados por dicha encuesta, las autoras tienen en cuenta ciertas referencias municipales tomadas de las bases de datos de la Fundación Social (1995) llamada Municipios y Regiones de Colombia: una mirada desde la sociedad civil (Pedraza & Ribero, 2006).

Pedraza y Ribero (2006) muestran los efectos que tiene la situación de trabajo infantil en la vida de los niños y niñas que lo ejercen. Teniendo en cuenta nuestra pregunta de investigación, consideramos que este tipo de investigaciones hacen referencia a los relatos centrados en el déficit que se mantienen frente a las situaciones de trabajo infantil. Desde nuestro punto de vista, este tipo de investigaciones amplían el camino para identificar los efectos del trabajo infantil; sin embargo, pensamos que es necesario complejizar el contexto y centrarse en las múltiples posibilidades que se les puede brindar

a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Así mismo, relacionado con los hallazgos de Ribero y Pedraza (2006), la localidad de los Mártires en Bogotá, en la que se encuentra ubicado el centro en el que realizamos nuestra intervención, cuenta con una serie de factores de riesgo para los niños, niñas y jóvenes, que pueden generar el fácil acceso de dichos niños y niñas al trabajo, al ser una zona de tolerancia, inmersa en situaciones como la pobreza y el desplazamiento. El hospital de la localidad, durante 2008 y 2009, identificó 93 casos de condiciones de trabajo infantil, existiendo además de esta situación, desescolarización y falta de aseguramiento a los servicios de salud (Hospital centro oriente, 2009, en Unión Temporal Asoprosade-RHCS, 2009). Lo anterior nos permite hipotetizar que la problemática de trabajo infantil en la localidad en la que se encuentra situado el centro de protección del presente estudio, se relaciona con las estadísticas reportadas por Cueto (2000, en Mitjás, 2001), Mitjás (2001) y Pedraza y Ribero (2006), y con los efectos que tiene esta problemática en los niños, niñas y jóvenes que la viven.

En Colombia se incluye el trabajo infantil entre los temas de política pública en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 - Estado comunitario: desarrollo para todos, mostrando que es necesario prevenir el trabajo infantil y proteger a los adolescentes trabajadores, a partir de consolidar la política integral del Estado (Secretaría Distrital de Integración Social, 2008). Adicionalmente, en nuestro país se ha establecido la estrategia nacional para prevenir y erradicar las peores formas de trabajo infantil y proteger al joven trabajador (2008-2015, en Secretaría Distrital de Integración Social, 2008), presentando como obligatoria la normatividad frente al trabajo infantil y diseñando propuestas que desde la pedagogía permitan el desarrollo personal (Secretaría Distrital de Integración Social, 2008).

Con respecto a la ciudad de Bogotá, durante el 2004 las estadísticas presentadas por la Alcaldía Mayor de Bogotá reportaron que 46.523 niños y niñas pertenecientes a estratos 1 y 2, se incorporaron a actividades laborales que se encuentran bajo condiciones indignas, debido a que incluyen la informalidad, el maltrato, la soledad y la explotación. La mayoría de los niños y niñas

que se encuentran en situación de trabajo infantil no reciben ningún tipo de salario, y en algunos de los casos existe deserción escolar (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004).

Entre los factores que se han relacionado con el ingreso de los niños, niñas y jóvenes al contexto laboral, se encuentran la pobreza y el desplazamiento. Las familias que se hallan en los sectores más afectados de la ciudad recurren al trabajo de sus hijos e hijas como medio para aumentar sus ingresos. Se considera que el trabajo infantil conllevará hacia el futuro a la perpetuación del ciclo de la pobreza, impedirá el mejoramiento del capital humano y contribuirá a la inequidad en la distribución del ingreso y de la riqueza social (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004).

Derechos de protección de la infancia en el contexto de los centros AMAR en Bogotá

Como lo formula la Secretaría Distrital de Integración Social (2008), Bogotá ha asumido los Objetivos del Milenio 2006 diseñando programas para la erradicación del trabajo infantil que buscan la potenciación del estudio, como por ejemplo la Política de Infancia y Adolescencia “Quiéreme Hoy Quiéreme Bien”, y el “Proyecto 218 con la estrategia de Atención Especializada denominada Centro ‘Amar’ de Integración Social. ‘Amar’ como la sigla que define la atención al Menor en Alto riesgo” (Secretaría Distrital de Integración Social, 2008, p. 17).

A partir de la revisión de las políticas públicas diseñadas para satisfacer los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Bogotá, encontramos la inconsistencia existente entre los lineamientos para los centros que responden a la Convención de los Derechos de la Niñez, y el funcionamiento real en los centros (Sierra, 2004, March, 2007, Carcelén & Martínez, 2008); por lo cual consideramos relevante la intervención en este tipo de contextos, en la medida en que estamos apuntando a la construcción de relatos basados en los recursos de los niños y niñas, desarrollando así sus potencialidades, lo que concuerda con el derecho a la protección integral.

3. Método

Tipo de estudio

La presente investigación consistió en un diseño cualitativo, basado en un estudio de caso

múltiple, construyendo conocimiento local a partir del encuentro con una población específica en un contexto sociohistórico y relacional determinado (Castillo, 2005). Para la investigación adoptamos el tipo de estudio de caso instrumental (León & Montero, 2003).

Contexto

Este trabajo lo realizamos en el centro Amar-Mártires 1, ubicado en la localidad de Los Mártires en la ciudad de Bogotá. Esta localidad está enmarcada por un contexto de vulnerabilidad en el cual se presentan situaciones como el expendio y consumo de drogas, la prostitución, la delincuencia común, la violencia, la pobreza, el pandillismo, el trabajo infantil asociado a venta ambulante y el maltrato.

El Centro Amar-Mártires 1 hace parte de los centros “Amar”, los cuales, según sus lineamientos, buscan la restitución de los derechos de los niños, niñas y jóvenes en condición de vulnerabilidad y de explotación laboral infantil, en las localidades de Bogotá (Secretaría distrital de integración social, 2008). La atención se brinda a la población de niños, niñas y jóvenes entre los 5 y los 17 años de edad y sus familias, con el fin de desvincular a quienes se encuentran en actividades de trabajo infantil. Los niños y niñas vinculados al centro asisten en la jornada alterna al colegio. En el centro se pretende prevenir la vinculación laboral temprana, a partir del modelo de intervención propuesto (Unión Temporal Asoprosade-RHCS, 2009).

Participantes

El presente estudio involucró a 4 niños, niñas y jóvenes (JC, JCP, H y Y) elegidos por los profesionales debido a problemas de comportamiento difíciles de tratar, a sus familias y al equipo de profesionales que interactuaba con ellos. A continuación describimos el caso de cada niño, niña o joven y sus familias, en el momento en que realizamos la intervención.

JC es un niño de 9 años. Asiste al centro desde hace 7 meses con 3 de sus 6 hermanos, debido a que se encontraban en situación de encierro parentalizado, es decir, tenían que permanecer en su casa mientras su padre y su madre no estaban, realizando labores del hogar y cuidando a sus hermanos menores. La familia Co es originaria

de Armenia y fue desplazada por un grupo al margen de la ley. Actualmente viven M (mamá), quien trabaja como estilista de los travestis en la zona de tolerancia; C (padrastra), quien trabaja como mecánico en la zona; S, K, Sa, CR, D, H (hermanos), y JC. El proceso de intervención familiar en el caso de JC, se realizó con CR, uno de sus hermanos mayores.

JCP es un joven de 14 años. JCP ingresó al centro hace 8 meses con su hermano J, debido a que se encontraban en situación de encierro parentalizado. La familia de JCP es originaria de Bogotá y está conformada por M (madre), J (hermano menor) y JCP. El proceso terapéutico familiar se realizó con M, madre soltera de 32 años de edad.

H es una joven de 14 años que ingresó a la institución hace 8 meses con G (medio hermana), K (hermana) y A (hermano), debido a que se encontraban en situación de encierro parentalizado y acompañamiento a la venta ambulante de su padre y de su madre. La familia de H está conformada por Ha (papá), C (madrastra), G, K, A y H. Ha se hizo cargo de K y de H desde su nacimiento, debido a que Ma (mamá biológica) abandonó a la familia. El proceso terapéutico familiar incluyó a G, K, Ha y C.

Y es un joven de 14 años, que ingresó al centro junto con su hermana Yu desde hace 6 meses, debido a que se encontraban en situación de encierro parentalizado. Actualmente, Y vive con su madre (I), su hermana mayor (I) y su hermana menor (Yu). La familia de Y procede de Pereira y fue desplazada hacia Bogotá por un grupo al margen de la ley, el cual dio muerte a su hermano mayor. El papá de Y se encuentra en prisión por motivos desconocidos. El proceso terapéutico familiar se realizó con J, I y Yu.

El equipo de profesionales con el que se realizó el proceso terapéutico estuvo conformado por ocho profesionales, quienes tras un primer contacto en el que se habló sobre los niños, niñas y jóvenes que se incluirían en la intervención, decidieron participar voluntariamente. El equipo estuvo compuesto por dos trabajadoras sociales (LD y P); una psicóloga (Yo), y cinco profesoras y profesores (Cl, Cr, Ca, A y C).

Fuente de recolección de datos

Recolectamos los datos en la presente

investigación a partir de las sesiones terapéuticas que se llevaron a cabo con los y las participantes, las cuales fueron grabadas y transcritas.

Procedimiento

Este estudio consistió en un proceso interventivo desde el enfoque sistémico. Realizamos una sesión inicial con los y las profesionales de la institución, quienes mencionaron la importancia de incluir en el proceso terapéutico a siete niños, niñas y jóvenes que presentaban dificultades de comportamiento que afectaban las interacciones al interior de la institución. En dicha sesión, ocho de los y las profesionales decidieron participar en el proceso. Posteriormente iniciamos el proceso terapéutico individual, familiar y de profesionales. Adicionalmente, a partir del proceso surgió la necesidad de realizar algunas sesiones orientadas a la motivación de los profesionales y de las profesionales frente al trabajo con niños, niñas, jóvenes y familias.

Realizamos la intervención sistémica a partir de herramientas como la externalización, la búsqueda y ampliación de excepciones, la resignificación, la orientación a futuro y el establecimiento de una pauta de relación terapéutica alternativa a las interacciones presentes entre los participantes y las participantes.

Análisis de Resultados

Utilizamos el análisis de narrativas categorial, a partir del cual se comprende que los relatos que las personas construyen, dan forma a sus historias de vida y permiten conocer sus mundos internos y comprender la coherencia de su propia experiencia (Durán, Medina, González & Rolón, 2007).

Nuestro análisis consistió en seccionar el relato en diferentes categorías, seleccionando algunos segmentos del relato que tendríamos en cuenta y separándolos de otros que ignoraríamos. Definimos algunas categorías con anticipación, a partir de la teoría y de la experiencia previa de las investigadoras en centros de atención, y otras las extrajimos al leer el subtexto como categorías emergentes. Por último, obtuvimos conclusiones a partir del análisis categorial, cruzando los resultados encontrados en los procesos de intervención individual, familiar y de profesionales (Lieblich, Taval-Mashiach & Zilber, 1998).

Las categorías de la investigación que responden al objetivo en que basamos el presente artículo son las de “Significados sobre la posibilidad de transformación de identidad y de relación” e “Intervenciones terapéuticas que favorecieron al cambio”, estando ambas categorías divididas en las subcategorías de voz propia, voces internalizadas de los otros y voces de los otros.

4. Resultados

En cuanto a la intervención realizada en los cuatro casos, fue relevante reconocer y ampliar los recursos mencionados por los niños, niñas y jóvenes. En los casos de JCP y H, nos aportó el retomar, en las sesiones con la familia, las fortalezas y las excepciones al relato dominante identificadas en el proceso individual, y en el caso de Y fue útil retomar estos recursos en el proceso con los profesionales y las profesionales. Al empezar a ampliar estos relatos, favoreció que las familias, los profesionales y las profesionales identificaran que los niños, niñas y jóvenes no eran culpables de las dificultades que se presentaban, reconociendo su papel en la interacción y propiciando el cambio interaccional a partir de sus propias transformaciones.

Así mismo, durante el proceso individual los cuatro niños, niñas y jóvenes identificaron que la rabia (JC, JCP, H), la molestadera (Y) y la falta de respeto frente a las figuras de autoridad (JCP, H, Y), los metían en problemas con los profesionales y las profesionales del centro; reconociendo sin embargo, que estas situaciones no se presentaban en todos los momentos de su vida y con todas las personas con las que interactuaban, lo cual se favoreció a partir del empleo de la externalización y de ver que el niño, niña o joven no es el problema.

Adicionalmente, en el proceso de intervención en los cuatro casos fue útil establecer una pauta de interacción alternativa al tipo de interacción presente entre los y las profesionales o familiares y los niños, niñas y jóvenes, en la que no estuviera presente la queja y el regaño, siendo útil en el caso de JC el dibujo, en el caso de Y el juego y en los casos de JCP y H el uso de conversaciones informales, acordes a su etapa de ciclo vital.

Además de haber reconocido similitudes en los procesos individuales, aparecieron algunas diferencias en los procesos terapéuticos con niños,

niñas y jóvenes. En el caso de H, la dificultad frente a la agresividad la percibíamos a nivel familiar en los conflictos que se presentaban con C, Ha, G y K, lo que -consideramos- tiene que ver con que haya sido más difícil co-construir relatos de identidad alternativos, ya que la identidad de H se basaba en gran medida en los relatos de identidad familiar, a partir de lo cual para que fuera posible alguna transformación, era necesario que se presentara no sólo en H, sino en todos los miembros de su familia. A esto se sumaba que las interacciones de la familia estuvieran mediadas por un conflicto de pareja entre Ha y C.

Adicional a lo mencionado sobre los procesos individuales, en los cuatro procesos familiares encontramos en común la apertura frente a nuevos relatos de identidad, reconociendo en los niños, niñas y jóvenes momentos en los que podían relacionarse con su familia sin la presencia de las dificultades mencionadas como motivo de consulta. Así mismo, las cuatro familias incluyeron en sus relatos referencias frente al déficit y a los recursos de los niños, niñas y jóvenes, lo que mostraba un relato flexible a nivel familiar en el que era posible co-construir narrativas alternativas de identidad.

De igual manera, las cuatro familias identificaron recursos en ellas que permitían transformaciones a nivel relacional entre los niños, niñas y jóvenes, y sus familias. Esto fue posible en la medida en que las cuatro familias reconocieron su responsabilidad en la interacción, y en que los integrantes de dos de las familias (JCP y H) aportaron a partir de pequeños cambios.

En cuanto a los procesos familiares, además de las similitudes de los procesos, encontramos que a diferencia de la familia de JCP, en la cual la identidad familiar se consolidó a partir de la imposición de reglas de manera jerárquica del padre y de la madre hacia los hijos e hijas, castigando el apartarse de dichas reglas, en la familia de JC, por el contrario, la relación madre-hijos consiste en una guía sin que haya imposición de la madre hacia los hijos. Llama la atención que tanto JCP como JC reaccionaban frente a las reglas del centro que se veían como impuestas, lo cual podía relacionarse en el caso de JCP con la pauta interaccional que tenía con su mamá, en la cual JCP se oponía a las reglas familiares; y en el caso de JC es posible que esto se debiera a que esta interacción era inusual

para él, al estar acostumbrado a interactuar con su familia a partir del afecto.

Adicional a lo mencionado acerca de los procesos individuales y familiares, en dos de los casos (JC y H), los profesionales y las profesionales hicieron referencia a que las conversaciones que se daban entre ellos, se basaban en las dificultades frente a los niños, niñas o jóvenes, y no frente a lo que estaba funcionando respecto a ellos; es así como en los casos en los que algún profesional no tenía contacto directo con los niños, niñas o jóvenes, tenían conocimiento únicamente acerca de las dificultades que se presentaban con ellos. En el caso de H, el no haber escuchado quejas por parte de otros y otras profesionales acerca de ella, llevó a algunos de éstos a suponer que había estado bien, sin hacer referencia a lo que estaba funcionando con ella.

A pesar de lo anterior, vale la pena señalar que los profesionales y las profesionales que participaron en el proceso de intervención, empezaron a reflejarle a los demás sujetos profesionales del centro las transformaciones de los niños, niñas y jóvenes, y las estrategias que ellos estaban empleando, lo que se veía reflejado en que algunos profesionales que no podían asistir a alguna sesión, llegaban a la sesión siguiente mostrando transformaciones en sus narrativas, similares a las de los profesionales y las profesionales que habían participado de la sesión.

Así mismo, en dos de los procesos con los y las profesionales (H, JCP), éstos hacen referencia a la importancia de interactuar con los adolescentes y las adolescentes del centro a partir de una relación menos jerárquica. Apareciendo de igual manera, en dos de los procesos con los y las profesionales (JC, JCP), la referencia se dirige al hecho de que han identificado que el juego, la creatividad y la lúdica son estrategias para relacionarse de manera alternativa con los niños, niñas y jóvenes, y que les han funcionado específicamente con quienes participaron en la presente investigación.

Los procesos con los profesionales y con las profesionales, en el caso de dos participantes (JC, JCP), llevaron a que se pasara de poner la culpa en lo que eran los niños, niñas y jóvenes como personas, a mirar las situaciones de manera relacional, identificando su responsabilidad en la interacción con éstos, a partir de lo cual fue posible que se generaran cambios en la pauta interaccional. Esto

se logró a partir de reconocer en los niños, niñas y jóvenes sus recursos, y de favorecer que otros los reconocieran, como vía hacia consolidar relaciones diferentes con los niños, niñas y jóvenes, basadas en la confianza y no en las quejas y los regaños.

Así mismo, acerca de los procesos con los y las profesionales, vale la pena señalar que respecto a H y JC, a pesar de los intentos por consolidar relatos alternativos de identidad indagando acerca de los cambios notados, fue difícil para los y las profesionales hablar sobre lo que son H y JC como personas, haciendo referencia al rol del centro y de otras personas en los cambios de estos niños.

Adicionalmente a lo referido acerca de los procesos con los y las profesionales, aparecieron similitudes entre dichos procesos y los procesos familiares. Tanto en los profesionales y las profesionales, como en las familias, aparecen sentimientos de frustración, lo cual se percibe en los y las profesionales como desmotivación frente al impacto que pueda tener su trabajo en las familias, como regaños, críticas y descripciones del niño o niña basadas en el déficit, lo que puede deberse a que en general los parámetros que se forman sobre el “deber ser” son muy altos, cuestión que impide satisfacerlos. De esta forma, nuestra intervención se centró en establecer metas que contribuyeran al mejoramiento de la relación y que fueran alcanzables y visibles a partir de acciones concretas que pudieran realizar los niños, niñas jóvenes, familias y profesionales.

Adicionalmente, una pauta presente en los y las profesionales y en las familias fue la desesperanza, al considerar que sus acciones no tenían continuidad en los contextos en los que ellos no estaban presentes, como aparecía en las sesiones de profesionales en los casos de JCP y JC y en el proceso familiar de JCP. Sin embargo, a pesar de lo anterior, es de resaltar que al final de los procesos, tanto los profesionales y las profesionales como las familias, vencieron esta desmotivación y aportaron a su interacción con los niños, niñas y jóvenes, a partir del establecimiento de nuevas estrategias y acciones basadas en el reconocimiento, en la confianza, en el afecto, en la empatía y en la cercanía, favorecidas a partir de normalizar las acciones de los niños, niñas y jóvenes, al entender el momento del ciclo vital en el que se encuentran.

Además de las similitudes y diferencias que

encontramos en los procesos de los niños, niñas, jóvenes, familias y profesionales, presentamos a continuación los hallazgos investigativos que surgieron a partir de uno de los procesos de intervención. Exponemos en un primer momento relatos que corresponden a la categoría de significados sobre la posibilidad de transformación de identidad y de relación.

Significados sobre la posibilidad de transformación de identidad y de relación

Proceso individual JC

Voz propia

Desde la primera sesión identificamos posibilidades de cambio en la identidad de JC, indagando por gustos de JC que podrían tomarse como recursos en la co-construcción de relatos alternativos de identidad, apareciendo gustos como el dibujo y el juego: “Me gusta dibujar y también pintar castillos, carros y casas (...) jugar partidos de baloncesto”, “Yo quiero ser un policía”. El reconocimiento de los gustos permitió construir nuevos relatos en los que la rabia no domina toda la vida de JC, ya que en estas situaciones la rabia no está presente.

En este proceso aportó el hecho de que JC tiene una red de apoyo que le permite pensar en personas que le pueden ayudar a combatir la rabia: “O también yo juego con D, H y CR y yo (...). Ah L, C, G, yo y mi hermano jugamos”, “Mi mamá me ayuda y el profe A cuando me toca trabajar con él”; siendo la relación entre los hermanos un recurso para construir relatos alternativos de identidad.

Así mismo, aportó a construir nuevos relatos el hecho de que se identificaran excepciones como la decisión de JC de que en el colegio le vaya bien, o el hecho de que anteriormente se portaba bien en el centro, ya que haberse podido portar bien anteriormente, pone en él la capacidad de decisión a partir de la cual puede elegir portarse mal hoy, pero portarse mejor mañana, con lo que se abren posibilidades al cambio. Otro punto fundamental que permitió a JC engrosar el relato alternativo de él como niño colaborador, fue el ponerse en el lugar del otro y anticipar sentimientos y pensamientos de los otros frente a las acciones propias o de alguien más.

JC empezó a encontrar igualmente excepciones en el presente, lo que confirmaba el relato alternativo de identidad que estaba construyendo, basado en JC como una persona

que ayuda: “hoy le ayudé al profesor a poner los sellos, por eso estoy así”, “Él (C) cuando necesita digamos, ayuda para una tarea, yo le digo”. Además de reconocerse como una persona que ayuda, JC identificó herramientas que le permitirían vencer la rabia cuando ésta se presente: “(Si me dicen una grosería) ... entonces voy y le digo a la profesora”. Es así como decirle a la profesora aparece como una forma de comportarse alternativa a los golpes, cuando la rabia le llega, apareciendo nuevamente como opción en la cuarta sesión, en la que JC encuentra como alternativa cuando no esté la profesora, irse del lugar.

En la segunda sesión se empieza a construir significado sobre la posibilidad de transformación de la identidad, al nombrar el problema como la rabia y darle forma, lo cual le permitió a JC ver que el problema no es él, sino la rabia. La forma que le dio a la rabia permitió igualmente a JC controlarla, al ser ella más pequeña que él.

A lo largo del proceso se presentaron las creencias religiosas de JC como un recurso, ya que los momentos asociados a su religión aparecieron como excepciones al relato en el que la rabia domina su vida y JC es un niño agresivo. De la misma manera, su gusto por el juego y el dibujo se sumaron a este recurso, al ver que mientras desarrolla estas actividades, la rabia no está presente. De igual manera, la importancia de la familia en la vida de JC le permite hacerse aún más fuerte para ganarle a la rabia, en la medida en que sus hermanos son aliados en la lucha contra ésta.

En la tercera sesión se consolida cada vez más el relato alternativo de JC como niño colaborador, con lo que empiezan a notarse cambios en su comportamiento que son reconocidos por personas significativas, con las que JC empieza a relacionarse a partir de la colaboración: “Yo le ayudé a la, los cuatro niños le ayudaron a la profesora”. En este sentido, se empezaron a notar cambios significativos en la vida de JC en relación con la rabia: “Sólo una vez (se me coló la rabia estos 20 días)”, “(Acá en el Centro Amar) Casi todos estos días no ha llegado”. Lo cual consolida cada vez más el relato alternativo en el que JC ya no es el niño agresivo que decide portarse mal.

Voces internalizadas de los otros

Como posibilidades de transformación de identidad aparecen desde la primera sesión las

voces de profesores y profesoras significativos que podrían aportar a la construcción de relatos alternativos: “(...) ellos decían que nosotros éramos los más juiciosos de ese proyecto”, “Yo creo que la profe Cl, el profe A y el profe C (piensan que soy responsable y colaborador) (...)”. Es importante que a pesar de que en la primera sesión con los profesores y profesoras aparecieran constantemente quejas frente al comportamiento de JC, al considerarlo un niño agresivo, JC pueda reconocer que hay algunos profesores y profesoras que ven otras cosas en él.

Proceso familiar JC Voces de los otros

En la sesión, CR reconoce que hay momentos, como en el juego, en los que el genio no se interpone en la relación entre él y JC, lo cual quiere decir que el genio no domina toda su relación, más aún cuando CR reconoce que gran parte del tiempo en que están juntos están jugando. CR reconoce que únicamente en ciertos momentos está el genio presente, llevándolos a que haya discusiones: “Nunca peleamos, pero a veces que él está de mal genio, me dice cosas”.

A partir de reconocer que el genio no domina su relación, es posible construir relatos alternativos, partiendo de excepciones -como el juego de cartas- y de recursos, como la relación que tienen con su madre: “(...) acordándonos de mi mamá, que ella fue la que me enseñó a no pelear, ah, eso, que tengamos como siempre presente a mi mamá”, y la formación que tienen como familia basada en compartir con los otros y en protegerse como hermanos: “(...) nosotros les decimos, ustedes no tienen que ser agalludos, porque si uno es agalludo en la vida pues no va a llegar a ningún lado”.

Proceso JC con profesionales Voces de los otros

A partir de la segunda sesión aparecen ideas entre los y las profesionales que aportan a la transformación de la identidad de JC, resaltando la importancia de ayudar a la familia a reconocer las fortalezas en él, al igual que a favorecer en la madre la empatía frente a sus hijos:

Tocaría invitarla acá a que fuera a talleres para que viera que tienen sus cosas positivas (...) yo creo que ellos se deben sentir cansados de que siempre uno les esté llamando la

atención (...) igual ellos son chiquitos (...), pero lo que pasa es que ellos también se disparan, también son seres humanos, también se cansan.

Desde la tercera sesión con los profesionales, aparecen excepciones en el pasado, lo que permite percibir que los comportamientos agresivos contra los niños más pequeños están relacionados con un momento pasajero en la vida de JC, abriendo así posibilidades frente al cambio: “Fue un momento como por un trance que él pasó, porque antes de irse, de retirarse un tiempo del centro, era como controlable la situación”. Así mismo, a partir del proceso los profesionales identificaron acciones específicas que ellos podían llevar a cabo con respecto a su trato con JC, mostrándose así como parte importante de la interacción y asumiendo su responsabilidad dentro de ella: “Una estrategia que nosotros tenemos es preguntarle a él ¿Qué quieres hacer?”; lo que les permitió a los profesionales y a las profesionales empezar a interactuar con JC a partir de lo que a él le gusta hacer, siendo así la relación más cercana, y garantizando de igual manera la participación y el aprendizaje de JC.

De igual manera, fue importante poder reconocer excepciones de JC en cuanto a la agresividad en el presente, al realizar una distinción entre los momentos en que JC responde adecuadamente y los momentos en los que no lo hace, lo que permitió la delimitación del problema, en la medida en que éste no abarca toda la vida del niño:

Es como dependiendo del estado con el que él esté, si él está de buen ánimo, hace lo que tú quieras igual no deja de, pues él empieza como a encontrarle el rumbo a las malas pero te ayuda, mientras que cuando está de mal humor se sale, no hace caso.

El diferenciar los momentos, les permitió de igual manera a los y las profesionales relacionarse de mejor manera con JC, en los momentos en que sabían que la interacción podía funcionar y no desgastarse el resto del tiempo.

Vale la pena destacar igualmente, como posibilidad de transformación de la identidad de JC, que los profesionales y las profesionales hayan desarrollado empatía frente a JC, y comprendan que él realiza muchas de las acciones buscando ser un líder, lo cual permite en el proceso terapéutico orientar la intervención hacia la resignificación

de dicho liderazgo: “De pronto que él quiere estar con los líderes, él quiere integrarse con los líderes, líder negativo”. Un punto importante en la posibilidad de resignificar el liderazgo, fue que los y las profesionales empezaran a reconocer recursos en JC y a identificar que parte del liderazgo o del “hacerse notar”, incluía el colaborar a los profesionales y a las profesionales: “Yo le decía ayúdame con tal cosa, o me decía profe yo te paso los colores, profe yo te paso las hojas, a él le gusta sentirse, le gusta figurar a costa de lo que sea”, al igual que incluía el aportar a que sus compañeros y compañeras le hicieran caso a los profesores: “Por lo que él era el niño más grande, entonces yo dije él tiene de una u otra forma que mostrarle a los pequeñitos el orden, que estuvieran juiciosos en la actividad”.

Así mismo, el empezar a ver a JC como la persona que colabora, les permitió a los profesionales y a las profesionales reconocer sus propios recursos en la interacción con él, a partir de lograr que con la colaboración y las responsabilidades asignadas a JC, él les permitiera realizar las clases:

Cuando yo dejaba el salón y salía a traer algo (...) cuando volvía él estaba y profe, profe tal niña se levantó, o yo le dije a tal niño que se sentara, entonces como que él automáticamente iba a tomar ese liderazgo, ahí caí en cuenta que podía funcionar por ese lado.

Así mismo, además de contar con el apoyo de JC, otra estrategia que reconocieron los profesionales y las profesionales fue la de una interacción cercana, basada en el afecto: “Hay que hacer un preámbulo de consentirlo en ese momento, de que venga me ayuda, necesito que tú me colabores”.

A continuación presentamos fragmentos de las sesiones del caso de JCP referidos a la categoría de intervenciones terapéuticas que favorecieron el cambio.

Intervenciones terapéuticas que favorecieron al cambio

Voz propia

Proceso Individual JCP

Durante el proceso con JCP utilizamos herramientas como las preguntas orientadas a la posibilidad de transformación de identidad

y de interacción en el futuro, que incluían el reconocimiento de personas significativas en la vida de JCP, las cuales le permitieron ampliar su relato acerca de las alternativas para interactuar con las demás personas, diferentes a la agresión y a la no obediencia: “¿Quiénes crees que van a ser las personas que más van a confiar en ti y van a decir yo sé que con JCP las cosas se van a poder?”. Adicionalmente, para ampliar los relatos de JCP y transformar los significados acerca de su identidad, fue útil adoptar el lenguaje que JCP utilizaba, con el fin de demostrarle que sus aportes eran realmente valiosos para el proceso: “O sea que eso se relaciona un poco con lo que tú me decías acerca de la palabra. Que cuando uno tiene palabra uno cumple lo que dice, o sea que tú ahí lo cumpliste”.

Así mismo, fue útil para el proceso indagar y ampliar las excepciones en el relato de JCP: “¿Y alguna vez en tu vida tú has hecho una excepción en la que te hayas portado bien y que no hayas tenido problemas?”. Este tipo de preguntas centradas en las excepciones contribuyó a que JCP reconociera que existe la posibilidad de transformación en su interacción con otros. Llama la atención que el relato de JCP acerca de la posibilidad de transformación de identidad, se centraba en hacer mención a aspectos poco concretos que podrían contribuir a la transformación en la interacción. De esta forma, fue necesario el uso de preguntas orientadas hacia la definición de acciones pequeñas y concretas, que permitieran a JCP especificar su relato acerca de las transformaciones que él se proponía realizar:

Pero tú crees que la profe My está buscando que te portes juicioso pero es que portarse juicioso es algo muy grandote. De pronto para ti portarse juicioso es una cosa, para la profe otra y para mí otra, entonces, ¿qué cosas específicas crees que tendrías que hacer?

Voces de los otros

Proceso Familiar JCP

Las sesiones se iniciaban a partir de indagar por las transformaciones que habían ocurrido: “¿Qué has visto diferente en JCP estos días?”. Esta pregunta permitió que M reconociera que podían existir transformaciones en las pautas de comportamiento que estaba presentando JCP. De

igual manera, el indagar acerca de las acciones que M estaba realizando y que contribuían a los cambios que ella había identificado a lo largo de la semana, permitió consolidar el proceso, ya que identificó las acciones que ella podía continuar realizando para que las transformaciones se mantuvieran:

M, durante esa época en la que tú viste que JCP te hacía caso y no se volvió a hablar con el amigo que me comentas, ¿qué crees tú qué hiciste diferente durante ese tiempo que le permitió a JCP identificar eso?

Así mismo, en el proceso con M fue útil la asignación de tareas terapéuticas orientadas a identificar las herramientas que ella le había brindado a JCP y que permitieron que JCP superara diferentes situaciones, lo cual contribuyó a que M se tranquilizara en su relación con su hijo al reconocer que ella había aportado en su formación:

¿Tú sí has visto que los edificios tienen unas columnas fuertes y hay veces hay terremotos y los edificios no se caen porque tienen unas columnas fuertes? Digamos para que tú durante esta semana pienses cuáles pueden ser esas columnas fuertes que le puedes brindar a JCP y que si en algún momento un niño del barrio le dice algo, él sea capaz de decir no, sin necesidad que tú tengas que intervenir.

Adicionalmente, durante el proceso familiar fue importante preguntar acerca de la responsabilidad que tenía M en el cambio interaccional con su hijo, lo cual permitió que M identificara la forma en que ella lograría establecer autoridad en la relación con JCP, sin necesidad de caer en relaciones jerárquicas: “¿Tú cómo crees que tendrías que mostrarle autoridad a JCP para que él te empezara a hacer caso y a cumplir los compromisos que se han establecido?”. Así mismo fue útil, para lograr la transformación a nivel relacional entre M y JCP, evidenciar el circuito interaccional que mantenía las discusiones entre madre e hijo, a partir de lo cual fue posible que M empezara a asumir acciones diferentes, estableciendo un nuevo circuito interaccional con lo que su hijo se relacionaba igualmente con ella de manera alternativa:

O sea si tú por la mañana le dices a él, JCP éntrese para la casa y él se entra (...) entonces yo veo que como que JCP entra y pensará: mi mamá está brava ahorita pero yo sé que

en dos horas me puedo salir y ya se vuelve a repetir el ciclo.

Por otro lado, con el fin de contribuir a la transformación de los relatos de identidad y de las interacciones entre M y JCP, realizamos preguntas que buscaban ampliar el relato de M, a partir de indagar acerca de las ocasiones en las que JCP no había presentado pautas de comportamiento agresivo y no se había dejado influenciar por sus pares, por medio de orientar la atención a las acciones que realizaban los otros en los momentos en que la interacción no era conflictiva: “Tú qué crees que hace el profesor allá con JCP para que JCP no responda así?”. Este tipo de conversaciones contribuyó al surgimiento de eventos en los que JCP presentaba un comportamiento diferente al mencionado por los profesionales y por su familia.

Adicionalmente, teniendo en cuenta las conversaciones con los profesionales y las profesionales en las que manifestaron que una estrategia que les había funcionado en la relación con JCP hacía referencia al acercamiento afectivo, fue relevante introducir en la intervención con M las estrategias que les funcionaron a los y las profesionales, lo cual contribuyó a que ella creara mayores espacios de acercamiento afectivo con su hijo:

Ellos me dicen que han tenido problemas con JCP, pero la forma como ellos ven que JCP funciona es a partir de asignarle tareas o responsabilidades y llegar a acuerdos y (...) que ellos (...) se acercan a JCP a partir del afecto y él va y abraza a las profesoras, tú como has visto eso en la relación entre tú y JCP?

Proceso JCP con Profesionales

Desde el inicio del proceso se enfocaron las intervenciones hacia las excepciones frente al comportamiento de JCP y frente a la interacción entre él y los y las profesionales, resaltando la importancia de las acciones de los profesionales y de las profesionales: “Cómo será que has logrado, digamos, esos momentos de conversar con él y llegar a ciertos acuerdos, o acercándote tú como un poco cariñosa (...), pero cómo has logrado tú y cómo has logrado que él tenga comunicación contigo”. Este tipo de preguntas acerca de las excepciones contribuyó a que los profesionales y las profesionales empezaran a flexibilizar sus

relatos acerca de la identidad de JCP y de las interacciones que se presentaban entre él y los y las profesionales, llevándolos a asumir un rol activo en el cambio interaccional.

Así mismo, fue útil reconocer y apreciar la labor que realizaban los profesionales y las profesionales, que les permitía relacionarse con JCP de una forma diferente: “Me sorprende (...) los esfuerzos que ustedes han hecho como profesores de lograr así sea por 10 minutos o por 15 minutos que JCP sea otra persona (...)”. De esta misma forma, utilizamos preguntas con orientación a futuro, las cuales permitieron ampliar los relatos que los profesionales y las profesionales tenían acerca de la relación madre-hijo, al ver posibilidades de transformación en JCP a partir de los recursos identificados en su familia: “Pensando en la vida de él, digamos de aquí a cinco años, en qué cosas verían ustedes reflejada la relación cercana que él tiene con la mamá”.

Por último, por medio de la resignificación contribuimos a que los y las profesionales le dieran un nuevo significado a la motivación que JCP presentaba hacia el fútbol y hacia el capoeira, y no vieran a JCP como problemático, debido a que sólo centraba su atención en este tipo de actividades; a lo que contribuyó que la terapeuta resaltara las fortalezas que los profesionales y las profesionales habían identificado en JCP y en ellos mismos, mostrando cómo dichas fortalezas favorecían el cambio interaccional:

Se me ocurre una idea, que de la manera en que ustedes se relacionan con él, que les gusta como tenerle una cierta camaradería, a él como que le gusta esas cosas de sentirse (...) autónomo, de tomar decisiones, de ser líder.

5. Discusión

Frente al aporte de la intervención sistémica al proceso de transformación de narrativas de identidad, fue de gran relevancia tener en cuenta el lenguaje y la cultura de los y las consultantes, sin pretender llegar desde una postura de experto que impone nuevas narrativas que se aproximan a la verdad, o que son más acertadas de acuerdo con el criterio del terapeuta o de la terapeuta, lo cual se relaciona con lo planteado por Boscolo et al. (1978), acerca de cómo el observador u

observadora comprende el mundo a partir de su propia cultura, lengua y familia.

Con relación a lo anterior y contrastando con el planteamiento de White y Epston (1993), a partir del cual las personas excluyen de sus narraciones los relatos que no encajan en su narrativa de identidad dominante, llama la atención que desde el inicio de los procesos, específicamente en el caso individual de todos los niños y niñas y en el caso familiar de Y, aparecieran referencias a momentos en los que el problema no dominaba la vida de los niños y niñas y sus interacciones con su familia y con los y las profesionales del centro, lo que nos llevaría a pensar que esta parte de la experiencia que contradice el relato dominante sobre la identidad del niño o de la niña, sí se expresa en la mayoría de los casos, aunque no se le da la importancia asignada a las experiencias relacionadas con el problema.

Así mismo, similar al mencionado por Boscolo et al. (1978), fue relevante que en la intervención se incluyeran sistemas amplios, como la familia y los y las profesionales de la institución, siendo éstos parte de las dificultades que se presentaban con los niños y niñas, pero igualmente parte de la solución. Es así como este tipo de intervención permitió a los sujetos profesionales y a las familias mirarse a sí mismos en interacción con los niños y niñas, construyendo narrativas en las que ellos y lo que ellos hacen, implican una parte fundamental en la interacción con los niños y niñas, transformando así las narrativas que se centraban en que el niño o niña era el problema, las cuales inmovilizaban la labor de los sujetos profesionales y de las familias, al tener la expectativa frente al cambio puesta en los niños, niñas y jóvenes.

De igual manera, vale la pena resaltar que en algunos casos como en el de JC, los relatos de los niños y niñas no coincidieran con los relatos de los y las profesionales y de las familias, quienes se encuentran en una posición jerárquica de poder superior, lo que cuestionaría el planteamiento realizado por White y Epston (1993) acerca de cómo los discursos de verdad contruidos a partir del poder constituyen los relatos de identidad de las personas. Es así como el hecho de que se dieran diferentes relatos entre los distintos grupos en los que se realizó la intervención, aportó a la construcción de narrativas alternativas, en la medida en que fue posible tomar las fortalezas que aparecían

en los relatos de los niños y niñas al referirse a sí mismos, como puntos fundamentales a incluir en las intervenciones con los y las profesionales y con las familias. En este sentido, lo propuesto por Echeverría (1994) acerca de la relevancia del lenguaje en la construcción de realidades, coincide con los hallazgos investigativos del presente estudio, debido a que en el proceso con los niños, niñas y jóvenes, y con los y las profesionales y las familias, el retomar el lenguaje entre los distintos procesos y las diferentes sesiones al interior de los procesos fue fundamental en la construcción de nuevas narrativas.

Adicionalmente, los hallazgos de la presente investigación se conectan con el planteamiento de Shotter (1996, en Pakman, 1996), quien enfatiza que el pensamiento se construye socialmente, adoptando múltiples voces en las negociaciones lingüísticas con los demás. Es así como en la medida en que en los procesos terapéuticos aparecían en cada persona diferentes voces -las cuales, a partir de la intervención basada en dar voz a los relatos que mantenían silenciados o que no se percibían como relevantes-, fue posible empezar a construir narrativas alternativas en las que los niños, niñas y jóvenes no eran vistos como un problema sino como un aporte tanto para las familias, como para los profesionales y las profesionales.

Además de la relevancia que tuvo el lenguaje en nuestra intervención, fue de gran importancia incluir en los procesos la externalización y las conversaciones de re-autoría. En este sentido, similar a los planteamientos de White y Epston (1993) acerca de la externalización como abordaje terapéutico en el que a partir del lenguaje se separa el problema de lo que es la persona, y paralelo a la alusión realizada por Tomm (1994, en White, 1994) acerca de que a partir de la externalización la persona puede encontrar estrategias para disminuir el problema, en el caso de JC fue posible ver cómo el que la rabia no hiciera parte de él, le permitió darse cuenta de que podía no dejarla entrar a su casa, al colegio y al centro, a partir del juego con sus hermanos y amigos, y de orar.

De igual manera, el planteamiento de Tomm (1994, en White, 1994) acerca de que con la externalización se reduce la crítica, la censura y la culpabilización, coincide con los hallazgos de nuestra investigación, como se puede ver en el proceso de los y las profesionales con respecto a

los casos de JC y Y, quienes al dejar de ver a JC como culpable por la rabia, y al dejar de criticar a Y por la molestadera, lograron involucrarse ellos mismos en la solución, relacionándose de manera diferente con los niños, en el caso de JC al asignarle responsabilidades y en el caso de Y a partir del afecto.

Así mismo, en los procesos de intervención de los cuatro niños, niñas y jóvenes, a nivel individual, familiar y de los y las profesionales, aparecieron relatos en los que se describía al niño, niña o joven de múltiples maneras, lo cual se relaciona con lo propuesto por Carey y Russell (2002), acerca de que en las conversaciones de re-autoría se parte de que la identidad de la persona se construye a partir de diversos argumentos. En cuanto a la intervención, fue relevante tener en cuenta este supuesto, lo cual permitió que en la mayoría de los procesos terapéuticos, aparecieran desde el inicio narrativas alternativas sobre la identidad individual, sobre la identidad familiar y sobre las relaciones.

Además de las referencias realizadas hasta el momento acerca de las similitudes y divergencias entre los planteamientos y herramientas del enfoque sistémico y los hallazgos de la presente investigación, vale la pena señalar los encuentros y diferencias de nuestra intervención con respecto a otras intervenciones e investigaciones realizadas en el contexto de los centros de protección.

Es así como la presente investigación coincidió con el estudio realizado por Rojas (2007), en la medida en que como resultados tanto de dicha investigación como de la nuestra, fue posible construir historias de vida diferentes, a partir de la resignificación de los hechos. Llama la atención, sin embargo, que la intervención se orientó en las dos investigaciones desde perspectivas diferentes: el psicoanálisis a partir de intervenciones individuales y el sistémico a partir de intervenciones individuales, familiares y con los profesionales y las profesionales.

Al haber realizado intervención con los diferentes grupos que interactúan con los niños, niñas y jóvenes, el cambio es reconocido y nombrado por otros, con lo que permea las relaciones y puede mantenerse en el tiempo, como lo mencionan Serrano y Ullán de la Fuente (1993), quienes resaltan que el trabajo con los distintos miembros del centro de atención infantil de Salamanca en el que realizaron su intervención, favoreció que los

cambios se mantuvieran en la institución. Esto se relaciona de igual manera con los resultados de la investigación realizada por Russell et al. (2007), quienes concluyeron que incluir en la intervención diferentes niveles ecológicos, promueve el cambio entre dichos niveles.

6. Conclusiones

A partir de la presente investigación concluimos acerca de la importancia del enfoque sistémico para conocer y tratar a las personas, validando su historia y reconociendo aquellos aspectos que llenan sus vidas de sentido, llegando así a sus gustos y fortalezas y sobrepasando el rótulo impuesto en instituciones como los centros de atención, en los que se asigna una categoría a las familias y se piensa que los niños, niñas y jóvenes repetirán la historia de sus familias, marcada por el contexto de vulnerabilidad en el que viven. Aproximarnos en la intervención desde el enfoque sistémico nos permitió tener una mirada esperanzadora frente a los niños, niñas, jóvenes, familias y profesionales, al orientarnos hacia las posibilidades futuras y creer realmente en el cambio, a partir de lo cual nos fue posible empezar a reconocer en los y las participantes de nuestra investigación, cuáles eran los recursos que les permitirían aportar a las transformaciones en la interacción.

A partir de la presente investigación se generaron vías alternas de intervención en un contexto como el de los centros “Amar” de Bogotá, que no había sido estudiado desde el enfoque sistémico, permitiendo reconocer la importancia de incluir en la intervención aspectos como la externalización, las conversaciones de re-autoría, la reestructuración, la ampliación y conexión de recursos y excepciones y el establecimiento de pautas alternativas de interacción en la relación terapéutica, que no impliquen una posición de juzgar y de imponer los modos correctos de actuar y de relacionarse con otros, dando cabida a conversaciones en las que los niños, niñas y jóvenes se sientan importantes y puedan identificar en ellos y en sus relaciones con otros, recursos que aporten a establecer nuevas maneras de verse a sí mismos y de relacionarse con otros.

La presente investigación brinda también nuevas ideas que corroboran la importancia

del lenguaje, mostrando cómo el identificar un significado diferente frente a las acciones de los demás, conlleva a asumir una postura en la que no se juzga al otro, siendo posible en la interacción aspectos diferentes como la colaboración y el afecto. A partir de la investigación, concluimos que la importancia del lenguaje va más allá de la asignación de un nuevo significado a los eventos, siendo una de las principales herramientas de la intervención sistémica para co-construir narrativas alternativas.

A partir de la investigación, surgió la importancia de reconocer los recursos y potencialidades no sólo en los niños, niñas y jóvenes, sino también en los y las profesionales y en las familias, por medio de lo cual familiares y profesionales pudieron reconocer aspectos como el afecto y el trato respetuoso y empático que favorecerían las transformaciones en la interacción, al igual que recurrir a estrategias como la lúdica, la música y los deportes que responden a las motivaciones de los niños, niñas y jóvenes.

Al tener en cuenta diferentes grupos en el proceso terapéutico, nos fue posible potenciar las transformaciones a partir de incluir en las intervenciones aspectos de los distintos procesos que llevaban a jalonar y a mantener el proceso de cambio entre unos y otros grupos; y nos fue posible proponer una mirada relacional de las situaciones problemáticas, involucrando a los diferentes grupos como parte activa en la solución. En este sentido, consideramos que uno de los aportes de la presente investigación corresponde a la importancia de involucrar a los hermanos y hermanas, y no sólo a los padres y madres en el proceso de intervención, en la medida en que en algunos de los casos, los hermanos y hermanas pudieron reconocer aspectos que contradecían los relatos de identidad de los niños, niñas y jóvenes, que no habían identificado los padres y madres y a partir de los cuales fue posible iniciar el proceso de transformación de narrativas de identidad y de interacciones.

Nuestro estudio permitió mirar, de igual manera, los relatos de profesionales y familiares sobre su labor y su interacción con los niños, niñas y jóvenes, siendo relevante el tener en cuenta que, en el proceso, orientar algunas intervenciones hacia la motivación de los y las profesionales y de las familias, les permitió reconocer que a pesar

del contexto de vulneración existían motivos para continuar aportando en la interacción con los niños, niñas y jóvenes. Es así como en el caso de los profesionales y de las profesionales, este proceso se dio a partir de reconocer en ellos mismos, en el centro, en las familias y en los niños, niñas y jóvenes, ciertos recursos que favorecían el proceso de transformación de la identidad y de las interacciones entre los diferentes grupos.

Según los resultados de la presente investigación, en este tipo de instituciones es prioritario establecer la distinción entre las personas y los problemas. Esta distinción permitió empoderar a los participantes y las participantes de la investigación, al quitar el peso de los rótulos y favorecer el surgimiento de nuevas fortalezas y habilidades que aportaron al cambio interaccional. Así mismo, a partir de la intervención realizada los y las participantes empezaron a relacionarse de manera alternativa a la culpabilización, lo cual permitió que niños, niñas, jóvenes, profesionales y familias, asumieran un rol activo en la interacción con los otros, implicándose en el proceso de transformación de narrativas de identidad acerca de los niños, niñas y jóvenes y en el cambio a nivel relacional.

De igual manera, además de los aportes señalados, vale la pena resaltar algunas limitaciones de la presente investigación que dan cabida a nuevas propuestas. Una limitación fundamental fue el no haber incluido en la intervención otros grupos de personas que tienen contacto con los niños, niñas y jóvenes, en la medida en que a pesar de darse transformaciones en la interacción entre los y las participantes de la investigación, las interacciones con las personas que no se incluyeron continuaron basándose en la carencia. De igual manera, en caso de no poder reunir en las intervenciones a todas las personas del centro, habría sido útil construir estrategias entre quienes participaron de la investigación, para comunicar las transformaciones a otros.

Uno de los grupos que consideraríamos importante incluir es el de los pares, en la medida en que la mayor parte de las excepciones de los niños, niñas y jóvenes al relato dominante de identidad, correspondían a momentos en que éstos compartían con sus pares, como en el juego y los deportes. Creemos que el incluir a los pares en la intervención, ampliaría la comprensión acerca

de la identidad de los niños, niñas y jóvenes, y favorecería su posicionamiento como expertos y expertas, a partir de que otras voces reconocieran en ellos y en sus interacciones las transformaciones alcanzadas, sirviendo como audiencia en el proceso de construcción de narrativas alternativas de identidad y de transformación a nivel interaccional. Así mismo, el incluir a los pares aportaría a generalizar los relatos alternativos de identidad acerca de todos los niños, niñas y jóvenes del centro, favoreciendo interacciones mediadas por el reconocimiento del otro.

Otra limitación fue el no incluir contextos más amplios a los del centro y la familia, llevando la intervención al contexto educativo y del barrio, en la medida en que en estos contextos los relatos de identidad continuaban basándose en las carencias, a partir de lo cual se dificultó el mantenimiento de las transformaciones. Al respecto habría sido útil realizar intervenciones que apuntaran al contexto del barrio, orientadas hacia la inclusión de actividades diferentes a las que ofrece la localidad a los niños, niñas y jóvenes, y al contexto del colegio, orientadas hacia la transformación de las interacciones con pares y con los y las profesionales de dicha institución.

Además de mencionar las limitaciones de la presente investigación, es relevante conectar dichas limitaciones con nuevas posibilidades frente a futuras investigaciones. Partiendo de la importancia encontrada a la situación de vulnerabilidad sobre los relatos de identidad, tanto individual como familiar, y sobre las interacciones entre los participantes de la presente investigación, consideramos que sería importante orientar futuras investigaciones hacia cómo el enfoque sistémico aporta, a partir de una intervención a múltiples niveles, a cambios que afecten los relatos sobre la situación de vulnerabilidad como causa de la desmotivación frente al trabajo.

Teniendo en cuenta el surgimiento de los relatos acerca de la identidad familiar como categoría emergente, sería importante realizar una investigación para responder a la pregunta acerca de los aportes de la intervención sistémica a la transformación de relatos de identidad familiar en el contexto de los centros de atención de menores. De igual manera, consideramos importante indagar en futuras investigaciones acerca de cómo la intervención sistémica realizada a diferentes

niveles de complejidad favorece los cambios interaccionales entre los distintos grupos de un centro de atención infantil, en comparación con una intervención desde el mismo enfoque, que no incluya los diferentes grupos que interactúan entre sí.

Sería importante orientar una investigación hacia la pregunta por los aportes del modelo estratégico de intervención sistémica a nivel interaccional, en el contexto de un centro de atención infantil, en la medida en que en la presente investigación fue de gran utilidad el establecimiento de una pauta interaccional en el proceso terapéutico, alternativa a los tipos de interacción establecidos entre los distintos grupos que interactúan en el centro, por lo cual sería importante mirar cómo los intentos de solución mantienen los problemas interaccionales en el centro y cómo una intervención estratégica aporta al cambio interaccional.

Por último, consideramos relevante resaltar que la presente investigación nos permitió comprender los relatos de identidad acerca de los niños, niñas y jóvenes de manera relacional, incluyendo múltiples voces en la construcción de narrativas alternativas de identidad, al realizar un abordaje terapéutico entre los diferentes grupos presentes en un centro de protección y teniendo en cuenta las situaciones de vulnerabilidad que han vivido los niños, niñas y jóvenes, tomándolas como recursos frente a la posibilidad de haber salido adelante y potenciando opciones de cambio relacional en el presente y en el futuro.

Lista de referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2004). *Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá 2004-2008*. Bogotá, D. C.: Dabs.
- Anderson, H. & Goolishian, H. (1998). Los sistemas humanos como sistemas lingüísticos: implicaciones para la teoría clínica y la terapia familiar. *Revista de Psicoterapia*, 2(6), pp. 92-97.
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffman, L. & Penn, P. (1978). *Terapia Familiar Sistémica de Milán*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carcelén, M. & Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26 (2), pp. 255-276.
- Carey, M. & Russell, S. (2002). *Re-autoría: Algunas respuestas a preguntas comunes*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Castillo, M. (2005). Método de estudio de caso. *Metodología de investigación científica*. Madrid: USN.
- Durán, A., Medina, A., González, N. & Rolón, I. (2007). Relación entre la experiencia de la separación parental y la construcción de un proyecto de vida del joven y la joven universitarios. *Universitas Psychologica*. 6(3), pp. 713-725.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Estupiñán, J. (1997). Algunos aportes de la obra de Edgar Morín en el desarrollo de un contexto de investigación y formación de psicólogos y profesionales en ciencias humanas. *Revista aportes a la psicología*, 3(6), pp. 25-45.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, A. (2008). *Psicoterapia sistémica breve. La construcción del cambio con individuos, parejas y familias*. Bogotá, D. C.: El Búho.
- León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, Analysis, and Interpretation*. Newbury Park, C. A.: Sage.
- March, R. (2007). Claves para la intervención con menores acogidos en recursos residenciales, que presentan conductas problemáticas. *Intervención Psicosocial*, 16(2), pp. 213-228.
- Mitjáns, A. (2001). Trabajo infantil y subjetividad: una perspectiva necesaria. *Estudios de Psicología*, 6 (2), pp. 235-244.
- Pakman, M. (1996). *Construcciones de la experiencia humana*. Buenos Aires: Gedisa.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), pp. 539-550.
- Pedraza, A. & Ribero, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias clave. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 4(1), pp. 1-28.
- Rojas, M. (2007). Psicoterapia de grupo con niños víctimas de maltrato en un albergue de México, D.F. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(3), pp. 1-18.

- Russell, M., Gockel, A. & Harris, B. (2007). Parent Perspectives on Intensive Intervention for Child Maltreatment. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 24(2), pp. 101-120.
- Secretaría Distrital de Integración Social (2008). Propuesta para contratar la “Prestación y garantía plena de los derechos de niños, niñas y jóvenes de 0 a 17 años en condiciones de vulnerabilidad y explotación laboral infantil en las localidades de Bogotá Distrito Capital. Bogotá, D. C.: Secretaría Distrital de Integración Social.
- Serrano, I. & Ullán de la Fuente, M. (1993). Una experiencia de intervención con paraprofesionales y niños institucionalizados. En: D. Maciá, F. Méndez & J. Olivares, *Intervención psicológica: Programas aplicados de tratamiento*. Madrid: Pirámide, S. A.
- Sierra, C. (2004). *Procesos de socialización en niños abandonados e institucionalizados: Un estudio de caso*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.
- Unión Temporal Asoprosade-RHCS (2009). Lineamientos y propuesta técnica Centro Amar-Mártires 1. Bogotá, D. C.: Unión Temporal Asoprosade-RHCS.
- White, M. (1994). Introducción. En: M. White (Ed.), *Guías para una terapia familiar sistémica* (pp. 9-17). Barcelona: Gedisa.
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Buenos Aires: Paidós.

Referencia para citar este artículo: Pérez-Gil, S. E., Paz, C. & Romero, G. (2011). Cuerpo, imagen y saberes alimentarios en infantes oaxaqueños, México: un primer acercamiento. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 847 - 868.

Cuerpo, imagen y saberes alimentarios en infantes oaxaqueños, México: un primer acercamiento*

SARA ELENA PÉREZ-GIL**

Investigadora del Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán, México.

CLAUDIA PAZ***

Investigadora del Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán, México.

GABRIELA ROMERO****

Investigadora del Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán, México.

Artículo recibido septiembre 22 de 2010; artículo aceptado marzo 24 de 2011 (Eds.)

Resumen: Este trabajo se inscribe en la antropología alimentaria. Objetivos: conocer la percepción corporal de niños y niñas de una comunidad oaxaqueña; identificar las diferencias en la percepción y sus saberes alimentarios, según el sexo. Se seleccionaron niños y niñas, entre 8 y 12 años y se les aplicó un cuestionario, entrevistó y se pesaron y midieron. Resultados: las niñas presentan mayor preocupación por su cuerpo y asociaron más la salud con los cuerpos delgados y los niños con la edad y el ejercicio; hay subestimación del índice de masa corporal normal. Las grasas y los azúcares son dañinos a la salud, a diferencia de las frutas y verduras. Se insiste en la necesidad de continuar con este tipo de estudios.

Palabras clave: Percepción, imagen corporal, saberes populares, alimentación.

Corpo, imagem e saberes alimentares em infantes em Oaxaca, México: uma primeira aproximação

Resumo: Este trabalho se inscreve na antropologia alimentar. Objetivos: conhecer a percepção corporal de crianças homens e mulheres de uma comunidade rural do estado de Oaxaca, ao sul do México; identificar as diferenças na percepção e os seus saberes alimentares, segundo o sexo. Foram selecionados crianças entre 8 e 12 anos e aplicou-se-lhes um questionário, além de ser entrevistados, pesados e medidos. Resultados: As meninas apresentaram maior preocupação pelo seu corpo e associaram mais a saúde com os corpos magros, e os meninos com a idade e o exercício; o índice de massa corporal normal é subestimado. As gorduras e os açúcares são daninhos à saúde, a diferença das frutas e legumes. Se insiste na necessidade de continuar com este tipo de estudos.

Palavras-chave: Percepção, imagem corporal, saberes populares, alimentação.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es parte de un proyecto más amplio denominado Percepción del cuerpo y alimentación en comunidades rurales y semirurales de México, que en la actualidad se lleva a cabo y es financiado por el Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán de México y por el Centro de Capacitación Integral para Promotores Comunitarios, Oaxaca, México. Inició en febrero de 2009 y finalizó en diciembre de 2009.

** Dra. en Antropología e Investigadora del Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán, México. Correo electrónico: seperezgil@yahoo.com.mx

*** Lic. en Nutrición del Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán, México. Correo electrónico: micropollit@gmail.com

**** Lic. en Nutrición del Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán, México, correo electrónico: micropollit@gmail.com

Body, image and nutritious knowledge in Oaxaca, Mexico, infants: a first approximation

Abstract: *This paper is related to the anthropology of food and nutrition. Objective: identify how children who live in semi-rural zone perceive their bodies and the differences between sexes. We selected boys and girls, between 8 and 12 years, nutritional diagnosis was made with BMI and a questionnaire. Results: there is a preoccupation for his body and a desire to have a thinner body especially among girls, we detected a considerable underestimation of BMI among infants; boys associated a healthy image with age and physical activity. About food, fat and sugars are harmful to health, unlike fruits and vegetables. We insist in the necessity to continue such studies.*

Keywords: Perception, body image, popular knowledge, food.

Introducción. - 1. El problema: la obesidad y el anhelo a la delgadez. -2. La alimentación como proceso sociocultural. -Metodología. -1. Características del estudio. -2. Selección de la población escolar. -3. La comunidad de Río Grande, Oaxaca. -4. Instrumentos de recolección de la información. -Resultados. -1. Los niños, las niñas y sus familias. -2. Cuerpo registrado, percibido y deseado. -3. Cuerpo, salud y alimentación. -A manera de conclusiones. -Agradecimientos. -Lista de referencias.

Introducción

El cuerpo humano ha sido objeto de diversas significaciones a través del tiempo y el proceso de simbolización corporal, está relacionado íntimamente con el contexto sociocultural y el universo ideológico particular y, es por ello, tal y como lo señala Aguado (2004) que el concepto de cuerpo sintetiza la comprensión de una cultura. Para este autor en el caso de las sociedades complejas, divididas en clases y etnias, el concepto de cuerpo varía en razón de cada una de ellas.

Es así que en este trabajo nos centramos en la dimensión sociocultural del cuerpo, como productor de significados en un espacio-tiempo determinado y en la imagen corporal como un proceso en constante movimiento y ajuste que sintetiza el desarrollo del sujeto. El concepto de imagen corporal es útil para dar operatividad a la relación entre identidad y cuerpo en su contexto histórico cultural (Aguado, 2004).

Cabe subrayar que nuestro interés como nutricionistas interesadas en una perspectiva socio antropológica en este tema, se originó por dos situaciones, la primera, por el reconocimiento de la estrecha relación que existe entre la imagen corporal y la biología, pues los procesos orgánicos fisiológicos forman parte de la construcción de la imagen que a su vez influye y determina dichos procesos orgánicos. El acto de comer, es un hecho bio-sociocultural, configura un cuerpo y una determinada imagen corporal entre los

individuos de una cultura e influye directamente en el acto de comer; esto es, qué, cómo, cuándo y qué cantidad se come. Y la segunda, porque como investigadoras, tenemos también -al igual que todos los individuos a quienes estudiamos, en este caso, los niños y niñas de una zona semirural de la costa Oaxaqueña- un “cuerpo vivido” al que le asignamos significados y “si en las sociedades primitivas tratábamos de los otros para saber de nosotros, en nuestras sociedades esta distinción es imposible, ya que somos nosotros, yo, nuestros principales objetos de estudio” (Comelles, 1989, p. 34).

Por otra parte, las interrogantes que nos planteamos al inicio de la investigación ¿en qué momento nuestro propio yo se asemeja a los/as otros/as a quiénes entrevistamos? y ¿dónde queda nuestra aportación como interesadas en los temas de la alimentación con una mirada socio antropológica? estuvieron presentes a lo largo de todo el trabajo de campo. Con frecuencia tuvimos dudas sobre para qué entrevistar a otras y a otros acerca de sus representaciones alimentarias y de su percepción del cuerpo, si esas personas eran parecidas a nosotras, a nuestros hijos e hijas, familia y a nuestras amistades. Tal vez la única diferencia en el momento actual, sea la ubicación geográfica y la pertenencia a un grupo social diferente al nuestro. En Comelles encontramos parte de la respuesta al señalar que esto sucede inevitablemente, al sustituir los objetos de estudio clásicos por temas más cercanos a nuestra realidad

personal. “Investigaciones sobre unidades de análisis no ortodoxas, plantean discusiones sobre el significado del antropólogo, que nos remiten al propio significado de tales instituciones en nuestra sociedad [...] De ahí que en la medida que la antropología recupera *nuevos temas* como respuesta a la crisis a la que se ve sometido el modelo clásico, debe reformular las relaciones que se establecen entre el observador y el observado en el trabajo de campo, los criterios de delimitación de los objetos de estudio, sus unidades de observación, las relaciones con otras disciplinas y la propia relación como ciudadano, que no como antropólogo, con tales temas” (Comelles, 1989, p. 35).

Derivado de nuestras reflexiones y de trabajos previos sobre el tema del cuerpo realizados con mujeres no urbanas (Pérez-Gil, Vega & Romero, 2007; Pérez-Gil & Romero, 2008; Pérez-Gil & Romero, 2010), nos planteamos los siguientes objetivos: por un lado, conocer la percepción corporal de niños y niñas entre 8 y 12 años de una comunidad de la Costa de Oaxaca, así como sus principales saberes alimentarios, y por el otro, identificar las diferencias en la percepción y en los saberes de las y los infantes según el sexo. La principal interrogante que guió el estudio fue: ¿Cuál es la percepción corporal de un grupo de niños y niñas de 8 a 12 años de edad de una comunidad semirural oaxaqueña? y ¿cuáles son las diferencias genéricas en lo que respecta a su percepción y a sus saberes sobre la alimentación?

1. El problema: la obesidad y el anhelo a la delgadez

En la última década las cifras en la prevalencia de obesidad y de sobrepeso se han incrementado de forma alarmante entre la población infantil mexicana. Por lo que respecta a la obesidad, la Encuesta Nacional de Nutrición y Salud-2006 (Instituto Nacional de Salud Pública, 2006) mostró un incremento de un 5.3% a un 9.4% en los niños y de un 5.9% a un 8.7% en las niñas, lo que significó un aumento del 77% en los primeros y del 47% en las segundas. Esta situación que antes sólo se observaba en las clases con ingresos más altos, ahora también se presenta en distintos niveles socioeconómicos, ya que tal y como lo

muestra la información de la Encuesta antes citada, el aumento fue generalizado y se dio por igual, tanto en zonas urbanas como en rurales; sin embargo, no debemos olvidar que la desnutrición aún existe y se mantiene con altas prevalencias en la población infantil y preescolar, especialmente en las zonas marginadas del país.

La Encuesta de Salud y Nutrición por Entidad Federativa, presentó para el caso del estado de Oaxaca, una prevalencia sumada de sobrepeso y obesidad de 20% en ambos sexos y una prevalencia de sobrepeso para niños y niñas mayor que la de obesidad (Instituto Nacional de Salud Pública, 2007). Al analizar la información de las comunidades consideradas como rurales en el estado de Oaxaca, la distribución muestra que la prevalencia sumada de sobrepeso y obesidad es del 11.2%.

Por otra parte, padecimientos como la anorexia y bulimia considerados al igual que el sobrepeso y obesidad, trastornos del comportamiento alimentario (TCA), comienzan a detectarse en México y derivan en prácticas alimentarias de riesgo, como el ayuno, la inducción del vómito, la práctica de ejercicio excesivo y el uso de diuréticos y laxantes, todas ellas con el fin consiente de perder peso. Datos derivados de la Encuesta sobre la Prevalencia del Consumo de Drogas y Alcohol en la Población Estudiantil del Distrito Federal de 1997, mostraron que el 0.9% de los hombres y 2.8% de las mujeres, presentaban actitudes y prácticas alimentarias de riesgo (Unikel, Villatoro, Medina-Mora, et al., 2000; Unikel, Saucedo, Villatoro & Fleíz, 2002). Así mismo, en un estudio en el que se analizaron datos de tres años, -1997, 2000 y 2003- con el propósito de identificar las tendencias de las prácticas alimentarias en estudiantes, se registró un incremento generalizado de la prevalencia en la aparición de tres o más prácticas de riesgo, pasando en los hombres de 1.3% en 1997 a un 3.8% en el 2003, y en las mujeres de un 3.4% a un 9.6% en el mismo periodo (Unikel, Bojorquez, Villatoro, et al., 2006).

Estudios realizados en diversas partes del mundo occidental ponen de manifiesto que los TCA comienzan a abarcar a todas las clases sociales, no sólo de las jóvenes de los países industrializados, sino que ya se aprecia un aumento en la incidencia de estos trastornos entre la población escolar y adulta de ambos sexos. El ideal de belleza impuesto

por los medios de comunicación, enraizados en la cultura del adelgazamiento, han originado que los individuos manifiesten el anhelo hacia el cuerpo delgado como signo de una “buena salud” corporalmente idealizada. La precocidad en la asunción de valores atribuidos al cuerpo “esbelto”, revela el incremento en las prácticas alimentarias de riesgo en edades más tempranas (Lucero, Hill & Ferraro, 1999, Vázquez, Alvarez & Mancilla, 2000, Vázquez, López, Alvarez & Oliva, 2006). Al respecto, Toro (1997) señala que sería absurdo creer que la saturación social de argumentos y prácticas a favor de la pérdida de peso pudiera dejar incólume a la infancia, pues un niño no es un adulto. Para que venza su hambre a causa de valores estéticos-sociales, la impregnación de estos ha de ser brutal. Pero, una vez establecida tal impregnación, la ausencia de todo sentido crítico y autocrítico en el pequeño (con mayor frecuencia, la pequeña) puede constituir un problema humano y clínico de difícil solución. Diversas investigaciones han demostrado cómo influye el suministro verbal pro-adelgazante de los padres sobre sus hijos (Thelen & Cormier, 1995, Toro, 1997) y cómo la presión social en torno al culto al cuerpo esbelto, ha sido más intensa en las mujeres, lo que ha llevado a que hombres y mujeres perciban su cuerpo de diferente manera (Toro, 1997, Hill, 1993, Merino, Pombo & Godás, 2001).

Es así que la nueva “conciencia alimentaria” que ostenta actitudes y conductas asociadas a conseguir un cuerpo socialmente deseable, ha alcanzado esferas no sólo en el ámbito urbano, sino también fuera de éste, en dónde tanto hombres como mujeres, niños y niñas rurales han comenzado a manifestar el anhelo hacia la delgadez y a referir una insatisfacción de su propio cuerpo; lo que suelen ser antecedentes constantes en la aparición de algunas prácticas alimentarias de riesgo, agravando así los problemas de nutrición y de salud en general.

2. La alimentación como proceso sociocultural

Con base en lo anterior y en algunos hallazgos derivados de investigaciones realizadas en mujeres del medio rural y semirural mexicano que ya fueron citados anteriormente, se despertó nuestro interés por estudiar la percepción corporal en

infantes de ambos sexos de estas comunidades y para lograr una mayor comprensión del tema, partimos de varios supuestos teóricos que a nuestro juicio son relevantes, para comprender parte de las transformaciones que se están dando en algunos grupos poblacionales sobre el cuerpo y la alimentación. Comenzaremos señalando que, a diferencia del interés que prevalece entre las y los interesados en la ciencia de la nutrición que, desde una mirada biomédica centran más su atención en el efecto de un desorden en la alimentación, esto es, comer en exceso, comer poco o no comer. Para nosotras el acto de comer es el resultado de un proceso social y cultural cuyo significado y razón debe buscarse en la historia o en la particular dinámica de cada sociedad y cultura. La naturaleza del acto de alimentarse, tal y como lo expresa Mintz (2003) es -además de biológica- social y eminentemente cultural- y el acto de comer es más que el simple hecho de ingerir los alimentos. Como humanos tenemos que satisfacer la necesidad biológica de saciar el hambre, pero el consumo de los alimentos también está asociado a necesidades sociales y culturales propias del entorno en el que vivimos. En este sentido, como lo señala Hubert, el acto de alimentarse constituye un elemento básico para mantener la vida que es común a todos los seres vivos, pero que reviste de una especial importancia entre los humanos por estar cargado de simbología, representaciones y normas que nacen de la cultura (Hubert, 2007).

La alimentación no puede quedar al margen de procesos biológicos, ya que en el acto alimentario pesa un conjunto de condicionamientos múltiples, ligados por complejas interacciones, que van desde factores sociales, culturales, económicos, políticos, religiosos, geográficos, psicológicos, biológicos, entre muchos otros. Esta amplia gama de factores, influye en la elección, la preparación y el consumo de alimentos dentro de los grupos sociales. Es por ello que el tema de la alimentación adquiere relevancia tanto en las ciencias biológicas como en las socioculturales y que su definición como un “hecho bio-psico-social complejo” se aborde desde varias disciplinas (De Garine, 1995, 1998 a)

Douglas (1978) sostiene que la elección de alimentos es sin duda, de todas las actividades humanas, aquella que “cabalga de manera más desconcertante” sobre el límite entre la naturaleza y la cultura. La elección del alimento está ligada

a la satisfacción de necesidades del cuerpo, pero también por ser una actividad humana, es expresión indiscutible del orden cultural y social. En varios de sus textos, De Garine (1995, 1998 a, b) argumenta cómo el terreno de la alimentación es un campo de elección en el que se revela la estructura profunda de la sociedad. Mauss (1979) señala que analizar el hecho alimentario revela tanto la naturaleza como la estructura de un orden social dado en toda su complejidad. En este sentido, analizar y comprender el hecho alimentario o el acto de comer, es el resultado de un proceso social y cultural cuyo significado y razón debe buscarse en la historia o en la particular dinámica de cada sociedad y cultura.

Por lo que respecta a los cánones de belleza, éstos en los últimos años, han sido impuestos y continuamente reforzados por los medios de comunicación. El cuerpo ha sido el medio más poderoso a través del cual se han transmitido falsas creencias o mitos generalizados alrededor de la estética (Perpiñá & Baños, 1990). En las últimas cuatro décadas, los estándares de belleza impuestos por los medios de comunicación, se traducen en términos de delgadez, asociándola al éxito y a la aceptación social, siendo la presión social más intensa en las mujeres, ya que los estereotipos de belleza, particularmente los de la mujer, han sufrido rápidos e importantes cambios en poco tiempo (Toro, 1997).

La sociedad occidental actual pone de manifiesto un conflicto de valores en torno a la gordura y a la delgadez, originando así significados y símbolos a partir de una cultura de masas, productora desenfrenada de imágenes que glorifica la belleza, entendida ésta como esbeltez o delgadez. En consecuencia, tanto adultos como infantes, interiorizan un anhelo hacia el cuerpo delgado, el cual los lleva a imitar y adoptar prácticas alimentarias restrictivas, con el fin de lograr adaptarse al modelo corporal de esbeltez vigente; lo que en términos de algunos autores, es llamada la nueva “conciencia alimentaria”, la cuál manifiesta actitudes y conductas asociadas a conseguir un “cuerpo socialmente deseable” (Contreras, 2002).

Por otra parte, el concepto de imagen corporal como constructo teórico, tal y como la describe Schilder, (1989) es la imagen que forma nuestra mente de nuestro propio cuerpo; es decir, el modo en que el cuerpo se nos manifiesta. En este

enunciado está implícita la idea de que la imagen corporal no es necesariamente consistente con nuestra apariencia física real, por el contrario, resalta la importancia de las actitudes y valoraciones que el individuo hace de su cuerpo. Thompson (1990) incluye además de los componentes perceptivos y cognitivo emocionales, un componente conductual. En este sentido, la imagen corporal personal, corresponde a la imagen mental de uno mismo hacia su cuerpo, que se construye a partir de un esquema corporal perceptivo, ligado por la identidad, los sentimientos y las conductas.

Algunos autores (Sepúlveda, Botella & León, 2001) describen la distorsión corporal como la presencia de juicios valorativos sobre el cuerpo que no coincide con las características reales y otros más mencionan que la distorsión de la imagen corporal es evidenciada por la sobre-estimación de su tamaño. Lo anterior indica que una percepción distorsionada de la imagen del propio cuerpo, está vinculada a una insatisfacción corporal, que es la base de las prácticas alimentarias de riesgo (Perpiñá & Baños, 1990, Cruz & Mangato, 2002). Estudios realizados en niños, muestran que a edades escolares la insatisfacción corporal es ya una realidad por lo que la aparición de prácticas alimentarias de riesgo o de alguno de sus factores causales se presenta en edades cada vez más tempranas (Toro, Castro, García, et al., 1989, Vázquez, Alvarez & Mancilla, 2000, Vázquez, López, Alvarez & Oliva, 2006). Benedito y colaboradores (2003) argumentan que existe en los jóvenes una documentada asociación entre la imagen corporal propia y los problemas alimentarios, lo que supondría una amenaza a la nutrición y al bienestar físico, mental y social del individuo joven. En suma, la alteración de la percepción de la imagen corporal e ideal es un sistema precoz para la detección de trastornos del comportamiento alimentario; sin embargo, no debemos olvidar que la percepción de la imagen difiere según el grupo social que se está investigando. En otras palabras, el contexto social, económico y cultural es determinante en los estudios sobre cuerpo y alimentación.

Para los TCA existen varios modelos explicativos que, de acuerdo con Di Nicola (1990) se dividen en tres dimensiones: individual, - a través de hipótesis biomédicas y psicológicas- familiar, - hipótesis del sistema familiar - o socioculturales, - trastornos vinculados a la cultura, a los cambios

culturales e hipótesis feministas. Los aspectos socioculturales de los TCA, han sido estudiados por los partidarios de aplicar un enfoque biopsicosocial, e insisten, según Gracia (2007) en los valores materiales y simbólicos que se otorgan a la belleza, supuesto que se corrobora con los resultados derivados de estudios epidemiológicos que demuestran un incremento en la incidencia de estos trastornos. La misma autora señala que los trastornos de la alimentación tienen una prevalencia más elevada entre las mujeres jóvenes de los países occidentales, en particular de los grupos socioeconómicos más altos y que han sido calificados como “síndromes vinculados a la cultura”, definidos éstos como un conjunto de signos y síntomas que se restringen a determinadas culturas según sus características psicosociales (Prince, 1985). Gracia añade a lo anterior, que el concepto de síndromes vinculados a la cultura es herencia directa del concepto de desorden étnico desarrollado por Georges Devereaux.

En cuanto al saber popular, éste se relaciona con el conocimiento empírico práctico que se manifiesta en una circunstancia local o particular, posee su propia racionalidad, es comprensión de una realidad y es sentido. Hace parte de las experiencias, tradiciones, descubrimientos locales que tienen identidad dentro de una comunidad. Es de lo que se puede hablar a través de la observación, la interrogación, del análisis deductivo y simbólico de los hechos. En esta medida el saber popular es una práctica discursiva sobre las estrategias de uso en torno a un objeto inmediato, como en el caso que nos ocupa, el cuerpo y la alimentación. Este saber no entra tan sólo en demostraciones, también son ficciones, reflexiones, relatos, es espontáneo, dinámico y localmente está relacionado con el sentido común que es un pensamiento organizado desde la vida misma, es fenomenología de la vida cotidiana (Fals, 1994).

Y por último, la teoría y perspectiva de género, que al aplicarse a los temas de alimentación, advierten que el ideal de delgadez corporal, articula un papel central en la comprensión y explicación de una o varias prácticas alimentarias de riesgo (Pérez-Gil & Díez Urdanivia, 2007, Pérez-Gil, Vega & Romero, 2007). El simbolismo del cuerpo, se establece a partir de las experiencias subjetivas y objetivas que vivimos en sociedad. La relevancia del cuerpo femenino suele ser significativamente

superior al masculino en todas las culturas, por lo que la presión por la estética (delgadez) corporal suele ser mayor en las mujeres.

Gracia (2007) sostiene que hace 30 años cuando surgió el interés por los TCA, el feminismo se interesó por la relación de las mujeres, el acto de comer y el malestar psicológico. Se han formulado varias propuestas para analizar los elementos mencionados que van desde las de tipo biologicista hasta algunas de tipo psicodinámico, que conciben a los TCA como una consecuencia del estatus más bajo de las mujeres y de su instrumentalización como objetos de una sociedad patriarcal dominada por los hombres. Sin embargo, afirma Gracia, Susan Bordo en 1993 superó los primeros planteamientos feministas y propuso un análisis más complejo de los trastornos basados en la interacción de los factores existentes en los ambientes micro y macro, pues no todas las mujeres están expuestas de la misma manera al entorno cultural, ya que la exposición está condicionada por la clase social, la edad, la educación, la religión, la familia, la etnia, entre muchas más; lo que diversifica las interpretaciones y las respuestas.

Con base en los supuestos teóricos anteriores, así como en algunos datos empíricos derivados de estudios realizados con población adulta en zonas rurales y semirurales (Pérez-Gil, Vega & Romero, 2007, Pérez-Gil & Romero, 2008, Pérez-Gil & Romero, 2010) y a la escasa información disponible sobre lo que acontece entre las y los infantes de estas zonas en México, se consideró importante realizar una investigación que permitiera dar cuenta de una primera aproximación sobre el tema de la percepción corporal en población escolar.

Metodología

1. Características del estudio

Debido a que en la presente investigación pretendimos adentrarnos en la percepción del cuerpo de un grupo de infantes y en las posibles diferencias entre niños y niñas y que además partimos de las explicaciones que dieron los infantes sobre su comportamiento en los actos relacionados con la alimentación y su cuerpo, el acercamiento cualitativo lo consideramos necesario. A diferencia de los métodos cuantitativos que enfatizan la relación entre variables y privilegian la medición y

el análisis de las relaciones causales entre variables, los abordajes cualitativos buscan la comprensión de los significados culturales que han quedado fuera del campo de la llamada ciencia de la nutrición. Partir de otros principios epistemológicos y metodológicos diferentes a los de los estudios nutricionales o biomédicos “tradicionales” significa una manera de aproximación a la realidad social, en este caso, a la alimentación, cuerpo y percepción diferente; es decir, recuperar la riqueza de lo que buscamos estudiar desde la cual se construye el objeto teórico.

2. Selección de la población escolar

Se seleccionaron niños y niñas del 4° y 5° grado, entre 8 y 12 años, de una escuela primaria ubicada en la comunidad de Río Grande perteneciente al Municipio Villa de Tututepec de Melchor Ocampo, en la región Costa del estado de Oaxaca. Los requisitos de inclusión, además de tener la edad requerida, fueron que aceptaran de manera voluntaria participar en el estudio y que sus madres también accedieran a responder un cuestionario sobre percepción del cuerpo de sus hijas e hijos. En este trabajo no se presenta la información obtenida del cuestionario aplicado a los padres.

3. La comunidad de Río Grande, Oaxaca

Oaxaca es el estado con un mayor número de grupos étnicos, representando el 53% del total de la población indígena de México. La mayor parte de los pueblos indígenas y afrodescendientes oaxaqueños viven en situación de marginalidad, ocupando el cuarto lugar a nivel nacional. La difícil situación socioeconómica, política y de salud de la población oaxaqueña fue uno de los motivos por los cuales el Instituto Nacional de Ciencias Médicas y Nutrición Salvador Zubirán (INNSZ) comenzó a trabajar en algunas regiones de Oaxaca hace más de 20 años y creó, para enraizar su proyecto a nivel local, el Centro de Capacitación Integral para Promotores Comunitarios (Ceciproc). En la actualidad investigadores e investigadoras del centro realizan actividades de investigación-acción tanto en comunidades indígenas de la Sierra Norte, como en comunidades de la costa en donde conviven, además, población mestiza e

indígena del grupo chatino y afromexicanos. Es precisamente por la experiencia generada durante dos décadas en la entidad oaxaqueña y como parte de las acciones de salud y de nutrición que se han desarrollado con una perspectiva de género en todo este tiempo, que se decidió realizar un primer abordaje sobre el cuerpo en niños y niñas en esta zona.

Las regiones más afectadas en el Estado de Oaxaca son la Mixteca, la Sierra Sur, la Cañada y la costa, comprendiendo esta última tres distritos: Pochutla, Jamiltepec y Juquila, al cual pertenece Río Grande. Esta localidad se encuentra a 55 kilómetros al oeste de Puerto Escondido que es la principal población de la costa y reconocido centro turístico, que también la une hacia el oeste con la cabecera municipal, Villa de Tututepec de Melchor Ocampo y con otras ciudades como Santiago Pinotepa Nacional.

El Censo de Población y Vivienda de 2005 dio un total de 12 297 habitantes, de los cuales 5 831 son hombres y 6 466, mujeres, lo cual la convierte en la mayor población de su municipio y en la vigesimocuarta de todo el estado de Oaxaca. Si bien es cierto que por el número de habitantes ya se le considera como población urbana, no cuenta con todos los servicios públicos, por lo que está catalogada como semirural; además, la mayor parte de la población se dedica a la agricultura, ganadería, pesca y a la venta de diversos productos.

4. Instrumentos de recolección de la información

Para este estudio se elaboraron un cuestionario con preguntas abiertas titulado “Mi cuerpo y mi alimentación” y una Guía de Entrevistas semiestructurada. La investigación se llevó a cabo en la escuela primaria durante el primer semestre de 2009. El cuestionario final, validado previamente, estuvo conformado por 38 ítems, dividido en siete apartados, sin embargo, para fines de este trabajo únicamente se describen aquellos relacionados con el cuerpo registrado, percibido, deseado y los saberes alimentarios. Por lo que se refiere a la clasificación del IMC se tomaron como referencia los puntos de corte establecidos por la FAO y la OMS (National Institute of Health, 1998).

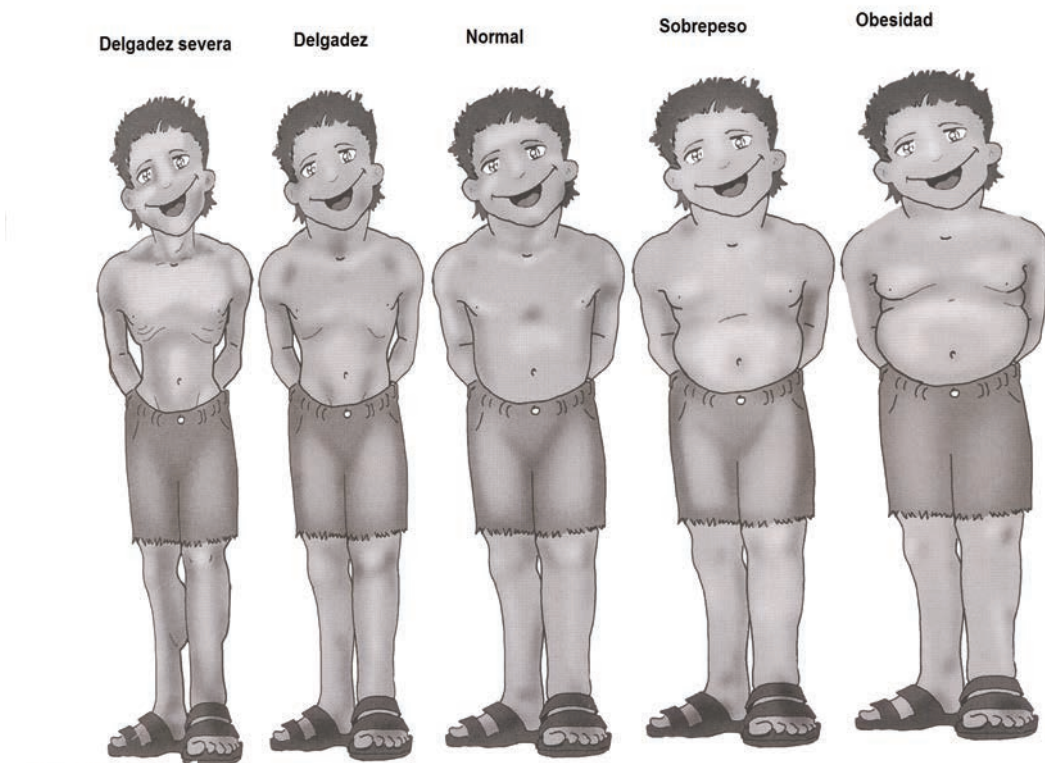
Con el propósito de ampliar algunos temas se realizaron entrevistas semi estructuradas con los

niños y niñas. Es importante mencionar que se entregó una carta de consentimiento informado, en la que se explicaban los objetivos del estudio y en qué consistiría la participación de los infantes, misma que fue firmada por ellos/as, por sus padres y/o madres y por el director de la escuela que fungió como testigo.

Estudios recientes sobre el tema de percepción de la imagen corporal, han encontrado que los materiales gráficos para conocer esta percepción son poco aceptados o interpretados de diferente manera por las y los sujetos de estudio. Las figuras llegan a representar cuerpos cuyas características anatómicas, complexión, estatura, vestimenta, rasgos físicos, entre otros, no logran ser equiparables con la idiosincrasia de los sujetos, por lo que al interrogar a los individuos, éstos no consiguen asociar su imagen corporal con las figuras mostradas. Lo anterior nos llevó a elaborar una herramienta gráfica más *ad hoc* al contexto de

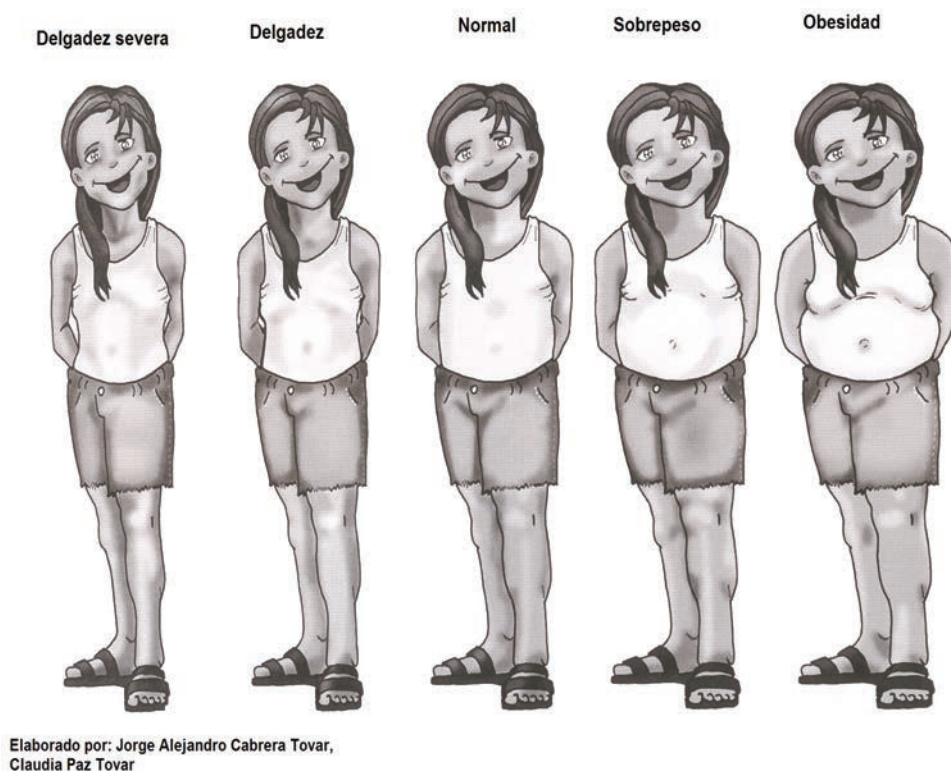
la población escolar seleccionada para este estudio, la cual presenta 5 figuras de niños y 5 de niñas (llamados también modelos anatómicos) que van desde la delgadez severa hasta la obesidad (Figuras 1 y 2). La información relacionada con la imagen corporal percibida y deseada, se obtuvo solicitando a cada uno de los y las escolares que seleccionaran los modelos anatómicos que correspondieran a la percepción de su imagen actual y a su deseo. Las 10 figuras fueron diseñadas expresamente para este estudio y su validación es producto de la transformación que fueron sufriendo las figuras, con base en las pruebas piloto que se realizaron con infantes de algunas comunidades de la costa oaxaqueña. En otras palabras, los cinco modelos anatómicos de cada sexo fueron el resultado de varias reuniones con niños y niñas, a quienes se solicitó que revisaran con detalle los dibujos y expresaran su opinión en cuanto a si percibían diferencias corporales entre las 5 figuras.

Figura 1. Niños



Elaborado por: Jorge Alejandro Cabrera Tovar,
Claudia Paz Tovar

Figura 2. Niñas



Resultados

1. Los niños, las niñas y sus familias

Se estudiaron un total de 16 niñas y 15 niños. El total de miembros familiares de los 31 infantes encuestados/as fue de 188, lo que implica un promedio de 6 personas por unidad familiar. Del total, 52.6% correspondió al sexo femenino y 47.3 % al masculino. Alrededor de 53% de los miembros de las unidades familiares tenía menos de 21 años y 12% era mayor de 45, lo que habla de familias en fase de expansión. De la población mayor de 6 años y menor de 21, el 47.5% y el 52.5% de las mujeres y los hombres, respectivamente, se encontraba estudiando para el momento del estudio y en cuanto a la ocupación de los familiares mayores de 21 años, se observó que el 51% de las

mujeres realizaba actividades dentro del ámbito doméstico, mientras que el 49% trabajaba fuera del hogar percibiendo alguna ganancia monetaria, unas eran pequeñas comerciantes, otras empleadas y maestras. Una pequeña parte se dedicaba a la recolección del limón en el momento del estudio.

2. Cuerpo registrado, percibido y deseado

Los promedios de las variables antropométricas fueron muy similares entre los sexos, el promedio del peso en las niñas fue de 38.6 Kilogramos, mientras que en los niños fue de 38.8. El promedio del IMC para la edad de las niñas y los niños fue de 19.3 Kg/m² y 18.6 Kg/m², respectivamente (Cuadro 1).

Cuadro 1
Variables antropométricas de los niños y niñas encuestados
de Río Grande, Oaxaca

NIÑAS	N	Mínimo	Máximo	Promedio
Peso (Kg)	16	25	63	38.6
Estatura (m)	16	1.29	1.5	1.2
IMC (Kg/m ²)	16	14.9	26.7	19.3

NIÑOS	N	Mínimo	Máximo	Promedio
Peso (Kg)	15	25.5	57	38.8
Estatura (m)	15	1.26	1.6	1.4
IMC (Kg/m ²)	15	15.3	25	18.6

Fuente: encuesta directa “Mi cuerpo y Mi alimentación”, (2009)

El promedio del IMC para la edad de las niñas fue de 19.3 Kg/m² con un rango entre 14.9 y 26.7 y el de los niños fue de 18.6 Kg/m², con un rango que varió de 15.3 a 25. De acuerdo con los datos del Cuadro 2, más de la mitad de los niños de ambos sexos, tienen un IMC para la edad considerado

como normal, el 25 % de las niñas y el 13.3% de los niños presentaron sobrepeso, el 12.5% de las mujeres y el 13.3% de los hombres, obesidad. Se observa que el número de niñas con sobrepeso es mayor al de los niños, aunque el número de infantes con obesidad es el mismo.

Cuadro 2
IMC registrado, cuerpo percibido y deseado en un grupo de niños
y niñas de Río Grande, Oaxaca

Figura	IMC Registrado				Cuerpo percibido				Cuerpo deseado			
	Niñas		Niños		Niñas		Niños		Niñas		Niños	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Delgadez Severa	0	0	0	0	1	6.3	0	0	1	6.3	1	6.6
Delgadez	0	0	0	0	1	6.3	3	20.0	10	62.5	2	13.4
Normal	10	62.5	11	73.4	9	56.2	8	53.3	5	31.2	9	60.0
Sobrepeso	4	25.0	2	13.3	5	31.2	4	26.7	0	0	3	20.0
Obesidad	2	12.5	2	13.3	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	16	100.0	15	100.0	16	100.0	15	100.0	16	100.0	15	100.0

Fuente: encuesta directa “Mi cuerpo y Mi alimentación”, (2009)

Respecto a la imagen corporal percibida, al mostrar los modelos anatómicos, se detectó que un poco más de la mitad de los niños de ambos sexos se percibieron como normales y más niñas se percibieron con sobrepeso, no habiéndose encontrado grandes diferencias. Sin embargo, los niños se percibieron más delgados que las niñas y hubo un caso de éstas últimas que se percibió con delgadez severa. Sobresale el hecho de que aún cuando existían 4 infantes de ambos sexos con obesidad, ninguno de ellos se percibió como obeso/a (Cuadro 2).

Ahora bien, cuando se les solicitó que eligieran, entre las figuras anatómicas, el cuerpo que les gustaría tener (cuerpo deseado), casi el 69% de las niñas y el 20% de los niños seleccionaron las figuras con algún grado de delgadez, el 31.2% de las primeras y el 60% de los segundos eligieron la figura con normalidad. Cabe resaltar que solamente los niños en un 20% seleccionaron la figura con sobrepeso, mientras que ninguna niña lo hizo (Cuadro 2). En suma, más de la mitad de las niñas seleccionaron un cuerpo delgado y más de la mitad de los niños prefirieron un cuerpo normal.

Entre las razones proporcionadas por las mujeres al seleccionar una figura más delgada sobresalen aquellas relacionadas con un “malestar” acerca de la gordura, por ejemplo, *“mi hermana me dice que estoy gorda, por eso elijo una figura más delgada”, “yo no quiero estar gorda, porque me duele mi panza y no puedo correr”* y *“quisiera ser flaca, para sentir que estoy flaca y que ya no me digan que estoy gorda”*. A diferencia, los niños que mostraron preferencia por el cuerpo con sobrepeso, lo atribuyeron a que lucía más corpulento y a que era más útil para realizar algunas actividades: *“... mmm, este cuerpo se ve más fuerte para ayudar a los que cargan cosas pesadas”*.

Al contrastar la percepción corporal de los infantes con su IMC (Cuadro 3) se encontró que 7 de 10 niñas con un IMC normal, coincidieron su percepción con el IMC registrado, una se calificó dentro del grupo de sobrepeso, una se percibió con delgadez y otra con delgadez severa. De las 4 niñas clasificadas con sobrepeso, 2, coinciden y las 2 restantes se percibieron dentro de la normalidad; y las 2 niñas con obesidad registrada, se percibieron con sobrepeso. Para el caso de los 11 niños registrados con un IMC normal, 8 coincidieron y 3 se percibieron con delgadez; los 2 niños que tenían sobrepeso, coincidieron y los 2

con obesidad, se percibieron con sobrepeso. Esto nos habla de que que ninguno de los infantes de ambos sexos se percibió con obesidad y de los registrados con normalidad, dos niñas y tres niños se percibieron como delgados o delgados severos. Únicamente una niña que se encontraba dentro de un IMC considerado normal, sobrestimó su tamaño corporal, pues se percibió con sobrepeso. De lo anterior se desprende que en el 56 % de las niñas y en el 67% de los niños coincidió su percepción con su IMC registrado, 37% y 33%, respectivamente, lo subestimaron y sólo hubo un 6% de niñas que lo sobrestimó.

Cuadro 3
Relación entre la percepción corporal y el IMC registrado en un grupo de niños y niñas de Río Grande, Oaxaca

INFANTES CON IMC NORMAL	
De 10 niñas	
7 coinciden	1 se percibe con delgadez, 1 delgadez severa (subestiman)
	1 sobrepeso (sobrestima)
De 11 niños	
8 coinciden	3 se perciben con delgadez (subestiman)
INFANTES CON SOBREPESO	
De 4 niñas	
2 coinciden	2 se perciben con normalidad (subestiman)
De 2 niños	
2 coinciden	
INFANTES CON OBESIDAD	
De 2 niñas	2 se perciben con sobrepeso (subestiman)
De 2 niños	2 se perciben con sobrepeso (subestiman)

Fuente: encuesta directa "Mi cuerpo y Mi alimentación", (2009)

De igual manera se comparó el cuerpo deseado por los infantes con su IMC y se encontró que de las 10 niñas con normalidad, 6 desearon un cuerpo delgado, 3 están conformes con el que tienen y una aspira a tener un cuerpo con delgadez severa; de las 4 que registraron un IMC con sobrepeso, 1 deseó un cuerpo normal y 3 desearon un cuerpo delgado. De las 2 niñas que presentaron obesidad, una eligió un cuerpo normal y la otra un cuerpo delgado. Mientras que en los 11 niños con un IMC normal, 6 estuvieron conformes, 2 optaron por la delgadez y 3 por la figura con sobrepeso; de los dos casos de niños con sobrepeso, los dos eligieron la figura normal y de los 2 con obesidad, uno optó por la figura normal y otro por la calificada como delgadez severa (Cuadro 4). En otras palabras, en el 19% de las niñas y en el 40% de los niños coincidió su IMC con el cuerpo que les gustaría tener

(deseado), mientras que al 81% de las primeras y al 40% de los segundos, les gustaría tener un cuerpo más delgado.

Cuadro 4
Relación entre el cuerpo deseado y el IMC registrado en un grupo de niños y niñas de Río Grande, Oaxaca

INFANTES CON IMC NORMAL	
De 10 niñas	
3 coinciden	6 eligen delgadez, 1 delgadez severa
De 11 niños	
6 coinciden	2 eligen delgadez, 3 sobrepeso
INFANTES CON SOBREPESO	
De 4 niñas	
No coinciden	1 elige normalidad, 3 delgadez
De 2 niños	
No coinciden	2 eligen normalidad
INFANTES CON OBESIDAD	
De 2 niñas	
No coinciden	1 elige normalidad, 1 delgadez
De 2 niños	
No coinciden	1 elige normalidad, 1 delgadez severa

Fuente: encuesta directa "Mi cuerpo y Mi alimentación", (2009)

3. Cuerpo, salud y alimentación

Con el propósito de identificar lo que las niñas y los niños sabían sobre el cuerpo y su relación con la salud y alimentación, se les hicieron varias preguntas. La primera de ellas fue para qué sirve el cuerpo y con base en sus narraciones, detectamos algunas diferencias entre los sexos. Veamos: entre las respuestas proporcionadas por las niñas resaltan: "sirve para movernos", "el cuerpo sirve para hacer ejercicio", "el cuerpo lo necesitamos para jugar, caminar", "sirve para platicar" y "el cuerpo es útil para hacer cosas que nos ayudan a estar bien en nuestra salud". Y al solicitarles que construyeran un concepto grupal sobre lo que es el cuerpo, expresaron lo siguiente: "es el organismo del ser humano que nos ayuda a estar bien y a tener una mejor salud".

Las respuestas de los niños variaron, pues hicieron referencia más a aspectos anatómicos relacionados con "qué es el cuerpo", tal y como lo muestran las siguientes narraciones: "el cuerpo son los músculos, los huesos, las venas, las arterias, el cabello, los glóbulos blancos, los glóbulos rojos", "el cuerpo humano es el cerebro" y "...son las partes de nuestro cuerpo". Y

al pedirles que elaboraran una definición sobre lo que es el cuerpo, aunque se detectó cierta dificultad para definirlo, el resultado fue lo que a continuación se menciona: "el cuerpo es algo que nos ayuda a movernos, está compuesto por millones de células, formado por músculos y venas."

Por lo que respecta al conocimiento que los infantes tienen sobre la relación entre la alimentación y el cuerpo, se encontró que la totalidad, sin distinción de sexos, considera que sí existe una relación, en tanto la salud, la imagen corporal y el funcionamiento del cuerpo son elementos que "por lo general, están unidos". Revisemos algunas de sus respuestas: "Sí, si hay relación con la salud, si comemos bien no nos enfermamos seguido", "... la comida a veces no es saludable y si no es saludable, tampoco nosotros vamos a estar sanos", "comer nos da energía y algunos alimentos nos pueden hacer cosas bien como las frutas y las verduras y algunos nos enferman como la comida chatarra, pizza, hamburguesas, dulces", y "el cuerpo convierte lo que comemos en un desecho".

Ahora bien, al preguntarles las razones por las cuáles creían que la gente era gorda, no se apreciaron diferencias entre niñas y niños, pues

ambos mencionaron como principal razón el exceso en el consumo de alimentos, principalmente de aquéllos que asociaban con un alto contenido de grasa y azúcar, es decir, los denominados, *“alimentos chatarra”*. Algunas respuestas fueron: *“porque las personas comen mucha grasa”, “porque comen muchas golosinas”* y *“porque la gente come mucho, por ejemplo, comida chatarra, grasas y azúcares”*. Entre las respuestas a las que adjudicaron calificativos negativos con respecto a la salud, se encuentran las siguientes: *“a veces la personas no se cuidan y yo creo que deben cuidarse para no engordar”, “muchas personas no tienen control de lo que comen y comen a cualquier hora”, “eso les pasa por no comer frutas y verduras”,* entre otras. Cabe señalar que una niña asoció la gordura como resultado de un problema de salud: *“está gorda porque está enferma”*

Asimismo, al preguntar a los y las escolares por qué creían que la gente era delgada, la mayoría lo relacionó con prácticas alimentarias restrictivas, mismas que fueron consideradas como *“negativas”* para la salud; a continuación se presentan algunas de las respuestas: *“...porque no se alimentan bien”, “...porque no comen y no les gusta comer”* y *“...porque comen muy poco y no comen verduras”*. Por otro lado, algunos niños y niñas lo asociaron con llevar a cabo prácticas alimentarias que para ellos eran *“positivas”*, entre las que sobresalen: *“...porque comen bien”, “...porque se alimentan bien”, “...porque comen una alimentación balanceada”, “...porque comen saludable”, “...por el consumo de frutas y verduras”* y *“...porque no comen grasa”*. Algunos infantes de ambos sexos asociaron también el hecho de comer poco con la imagen corporal: *“bueno, para no engordar”, “por el miedo a engordar”, “porque creen que están gordos y se cuidan demasiado”* y *“porque no les gusta estar gordos”*; mientras que otros y otras pusieron énfasis en el cuidado del cuerpo que tienen las personas delgadas: *“porque se cuidan”, “porque hacen ejercicio”* y *“porque se cuidan demasiado porque creen que están gordos”*. Es importante mencionar que sólo un niño lo asoció con motivos económicos: *“bueno, pues están flacos por falta de dinero”*.

Al interrogar sobre aquellos alimentos que engordan más y aquellos que no engordan o engordan menos, se encontró que los alimentos *“más engordadores”* son aquellos que tienen por su naturaleza y/o forma de preparación un alto contenido de grasa y azúcar, asimismo, se identificaron algunos saberes para explicar por

qué ciertos alimentos engordan. Entre lo que expresaron sobresale lo siguiente: *“los dulces se las comen las lombrices y las lombrices crecen y entonces así engordas”, “el pan engorda, porque está hecho de harina y como le echan huevo, pues el huevo engorda”, “mi mamá me ha prohibido que coma pan, porque engorda”*. Mientras que los alimentos que no engordan son aquellos considerados como nutritivos, que dan energía y fuerza: *“las verduras porque no nos engordan nada y te dan energía”, “las leguminosas, como los frijoles, nos dan proteínas que ayudan a crecer y a tener más fuerza”* y *“porque mi mamá me dice que debo comer muchas verduras”*.

Cuadro 5
Alimentos que más y menos engordan, según las niñas y niños entrevistados de Río Grande, Oaxaca

Alimentos que engordan más
Productos de origen animal: Carne de puerco/"cuche", carne de res, camarón, queso, chorizo, huevo, el gordo de la vaca.
Comida chatarra: Golosinas/dulces/chucherías, azúcares, grasas, aceite, mayonesa, algodón de azúcar, paletas, helados, palomitas, tacos, hot-dogs, hamburguesas, sopas Maruchan, chicharrones, pizza, gorditas, papas fritas, sabritas, refrescos, plátano frito, cosas grasosas.
Cereales: Tortillas, pan, donas.
Otros: Cosas que se venden en las calles.
Alimentos que no engordan
Frutas y verduras: Verduras, frutas, caldo de verdura, ensalada, jugos naturales
Cereales y tubérculos: Tortillas, galletas, arroz, papa.
Productos de origen animal: Carne, pollo, pescado
Leguminosas: Frijol, lentejas
Otros: Comidas balanceadas, alimentos no grasosos, sal.

Fuente: encuesta directa "Mi cuerpo y Mi alimentación", (2009)

Respecto a las enfermedades asociadas con una mala alimentación, se encontró que el 56.2% de las niñas y el 73.3% de los niños tenían alguna idea acerca de que la obesidad, la anorexia, la diabetes, "el dolor de panza" y el cáncer se relacionaban con los alimentos y la forma de comer, entendiendo por esto, el tipo de preparación y la cantidad. Aquellas enfermedades menos mencionadas fueron: la diarrea, el colesterol, la hepatitis, el vómito, la anemia, la varicela, la gripa y el tétanos.

Con el propósito de conocer si los y las infantes relacionaban la salud con el cuerpo, se les preguntó a quién consideraban más saludable, si a una persona gorda o a una delgada (Cuadro 6). La mayoría (43.7% de las niñas y el 35.7% de los niños) manifestaron que las personas flacas son más sanas debido a que "se alimentan sanamente", "comen frutas y no comen grasa", "se alimentan bien y no

comen mucho", y además enfatizaron en la relación estrecha que existe entre la imagen corporal y la condición física; por ejemplo, un niño argumentó: "las personas flacas tienen mejor condición física, pues los gordos no pueden correr, ya que no hacen ejercicio. Los gordos hacen que perdamos en varias competencias". Dos niñas y dos niños, identificaron el sobrepeso como sinónimo de salud debido a que lo relacionaron con la ingesta positiva de alimentos y con la fuerza física, tal y como se refleja en las siguientes narraciones, "se alimentan bien, porque comen bien", "aguantan cosas pesadas", "tienen mucho hierro, no son debiluchas como las flacas". Es importante resaltar que un alto porcentaje de infantes, manifestaron que ni las personas flacas ni las personas gordas son saludables, debido a que las flacas por un lado: "no comen bien", "están flacas porque están enfermas" o "están desnutridas", "no están bien alimentadas", "por

la anorexia”, y por el otro lado, los gordos no son sanos porque: “tienen obesidad”, “comen mucho”, “comen azúcares y les da azúcar”, “tienen mucha grasa”. Los niños y niñas opinaron que para que una

persona fuera saludable debía: “estar normal ni muy gorda ni muy flaca”, “deben ser media, ni gorda ni flaca”, “no deben comer mucho pero tampoco enflacar demasiado”.

Cuadro 6
Tipo de cuerpo que las niñas y niños consideran más sanos

Tipo de cuerpo	Niñas		Niños	
	N	%	N	%
Gordas	2	12.6	2	14.2
Flacas	7	43.7	5	35.8
Ni muy flaco/a ni muy gordo/a	7	43.7	7	50.0
TOTAL	16	100.0	14	100.0

Fuente: encuesta directa “Mi cuerpo y Mi alimentación”

Durante las entrevistas se solicitó a los niños y niñas que recortaran de algunas revistas figuras que percibieran como saludables y no saludables; en esta actividad las niñas se mostraron entusiasmadas y comentaban entre ellas las imágenes que veían, resaltando las siguientes frases: “estar musculoso es estar sano”, “esta chava está saludable porque está flaca”, “estas mujeres son saludables porque están comiendo”. Al terminar la actividad se les preguntaron los motivos por los cuales los cuerpos que habían elegido eran saludables y no saludables. Tres de las niñas relacionaron un cuerpo no saludable con imágenes de cuerpos obesos y dos de ellas con imágenes de mujeres delgadas, en particular con imágenes de mujeres en traje de baño (bikini) y que ellas consideraron como “muy flacas”.

Por su parte los niños tardaron más tiempo en contestar pues no entendían cómo identificarían un cuerpo no saludable, “pues no podían saber si la persona de la imagen estaba enferma o no”. Un niño comentó: “pero en primera, no lo podemos hacer, porque hay enfermedades que no se ven a simple vista, y... ¿que tal si están enfermos?”. Los comentarios más mencionados fueron: “este hombre no está saludable porque está viejito”, “este hombre está gordo”, “este no está sano porque de seguro duerme en la calle”, “este hombre de seguro está sano porque juega algún deporte”, “esta mujer, está flacucha” y “este señor no está saludable porque está un poco gordo”.

Al finalizar la actividad se les preguntó las razones por las cuales los cuerpos que habían

elegido eran saludables y no saludables. Se detectó que los niños ubicaron como cuerpos no saludables tanto a los obesos como a los delgados y a los ancianos. Respecto a los cuerpos saludables ellos asociaron la práctica de hacer deporte con estar flaco y tener buena salud, algunos eligieron imágenes de futbolistas o de personas haciendo ejercicio y al preguntarles cómo se relacionaba el ejercicio con la salud, dos de ellos manifestaron: “el ejercicio ayuda a estar saludables ya que ayuda a los músculos” y “el ejercicio ayuda a quemar grasa y a bajar de peso”.

Finalmente al interrogar acerca de los consejos recibidos sobre cómo alimentarse para tener un cuerpo “adecuado”, más de la mitad, tanto de las niñas (81.2%) como de los niños (57.1%) contestaron que sí habían recibido algún tipo de consejo. Dentro de sus respuestas encontramos que los familiares cercanos, el personal de salud y los profesores son las personas de las que más recibieron consejos, por un lado, evitar o disminuir el consumo de grasa, de azúcar, de comida chatarra, de huevo y de carne para no engordar y no enfermarse, y por el otro, aumentar el consumo de frutas, verduras, cereales y leguminosas para estar sanos, ponerse a dieta, además de hacer ejercicio para no seguir engordando.

Rescatamos las siguientes narraciones: “el doctor dice que me ponga a dieta y coma frutas y verduras porque estoy gorda y me salen manchas”, “mi mamá me dijo que no comiera grasas y no comiera mucha carne porque iba

a engordar”, “un doctor dijo que debo hacer más ejercicio porque si no iba a engordar mucho”, “mi papá me dice que no coma dulces ni refresco porque me puedo enfermar del azúcar”, “mi mamá me dice que ya no coma mucho huevo porque me hace engordar”, “los maestros dicen que no comamos dulces porque nos podemos enfermar de las lombrices...de la solitaria”, “mi papá dice que yo debo comer más cereales y frijoles porque luego cuando juegue básquetbol me va a ayudar a saltar más alto”.

A manera de conclusiones

En primer término, queremos resaltar que se cumplieron los objetivos planteados para este primer acercamiento a un problema que ya no es sólo exclusivo de mujeres jóvenes y adultas de las zonas urbanas, sino que comienza a presentarse en comunidades rurales y semirurales, esto es, se conoció la percepción corporal de un grupo de niños y niñas que viven en una comunidad de la costa de Oaxaca, se identificaron algunas preocupaciones por el cuerpo y la alimentación, así como ciertas diferencias genéricas en su percepción. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la importancia que tiene la percepción subjetiva del propio cuerpo, misma que como ya se mencionó, está influenciada por diversos factores socio-culturales, entre los que sobresale el género. Cabe recordar que el tratamiento de la información fue de orden cualitativo lo que favoreció la comprensión y explicación de los datos empíricos recabados y que el uso de cifras sólo fue un apoyo, por lo que no deben interpretarse de forma absoluta. Consideramos que de lo que puede hablarse es de tendencias que configuran redes de significados en los grupos sociales, en nuestro caso, en los niños y niñas de Río Grande, que tal y como lo expresa Aguado (2004) la frecuencia y repetición de dichas tendencias, cuando se dan sin inducción resultan significativas.

El estudio del cuerpo y de la alimentación a través del abordaje cualitativo puede contribuir a reconceptualizar y a desconstruir muchos presupuestos epistemológicos y metodológicos que han sido contruidos por la actual hegemonía de la nutrición. Indagar en las comunidades marginadas sus vivencias, las percepciones de sus cosmovisiones en el contexto donde conviven cotidianamente es de vital importancia. Es obvio que las narraciones de los y las infantes estuvieron

mediadas por los significados disponibles en su ámbito cultural en el que se han desenvuelto, no sólo porque lo heredan de una tradición, sino porque los niños y niñas participan de un acto tan cotidiano como es el de comer junto a sus semejantes.

Respecto a la composición corporal de los infantes, los hallazgos coinciden con la información de la Ensanut 2006, pues se registró un mayor número de niñas que de niños con sobrepeso, y no se detectaron casos con desnutrición. En relación con la percepción del cuerpo, la figura de normalidad fue la más elegida por ambos sexos, siguiéndole la de sobrepeso, sin embargo más niños se ubicaron en el rubro de delgadez; parte de esta información coincide con resultados de otras investigaciones en donde el sexo femenino tiende más a elegir figuras con sobrepeso (Merino, Pombo & Godás, 2001, Montero, Morales & Carvajal, 2004).

Por otro lado, al comparar el IMC registrado con la percepción, los resultados mostraron que aunque más de la mitad de los infantes coincidieron, el porcentaje de infantes que subestimó su IMC, fue alto. Lo anterior muestra una distorsión de la imagen corporal en los infantes estudiados, pues tal y como lo señalan otros estudios, la alteración de la imagen corporal suele presentarse en personas jóvenes, ya que a menor edad hay mayor rigidez y esquematismo en la imagen corporal (Benedito, Botella & Baños, 2003, Perpiña & Baños, 1990, Sepúlveda, Botella & León, 2001).

En suma, se observó lo siguiente: a) una disminución de la normalidad al comparar el IMC medido con el cuerpo percibido en ambos sexos; b) la aparición de la categoría de delgadez en la percepción de los infantes; c) la presencia de la categoría de delgadez severa en la percepción de las niñas; d) el aumento del sobrepeso percibido por los infantes; y, e) la ausencia de la categoría de obesidad en la percepción de los niños y niñas. Los resultados de este estudio sugieren que la estigmatización de la obesidad influye en la percepción corporal del individuo, pues se detectó que los y las infantes con obesidad o sobrepeso mostraban una mayor alteración de su imagen corporal, de tal forma que la percepción de los niños y niñas con obesidad tendían a subestimar el tamaño de su cuerpo. Asimismo se detectaron diferencias en la percepción entre los sexos: por

un lado, la percepción de los niños coincidió con el IMC registrado cuando éstos se encontraban en el rubro de normalidad o sobrepeso; mientras que la percepción de las niñas con sobrepeso, subestimaba su tamaño corporal. Estos datos, menor percepción de sobrepeso y obesidad en las niñas y niños, coinciden con otros hallazgos (Unikel, Villatoro, Medina-Mora, et al., 2000, Unikel, Saucedo, Villatoro & Fleíz, 2002, Hill, 1993, Bertran, 2005).

Acerca del cuerpo deseado se logró apreciar que existe un anhelo hacia la delgadez por parte de algunos infantes y por lo tanto un rechazo a la obesidad, en donde el anhelo por un cuerpo delgado se presentó en más de la mitad de las niñas, a diferencia de los niños donde se observó en menor medida, sin embargo, como se detectó en esta investigación y se ha venido mencionando, el deseo por la delgadez ya no sólo pertenece al sexo femenino sino también comienza a detectarse en el masculino, en donde los niños, aunque no manifestaron un anhelo por el cuerpo delgado, sí desearon no estar gordos. Estos datos apoyan lo que otros autores han señalado como el anhelo por el ideal corporal de delgadez vigente (Merino, Pombo & Godás, 2001, Vázquez, Álvarez & Mancilla, 2000).

Al comparar el IMC registrado con el cuerpo deseado, los hallazgos coincidieron con otros reportes, sobre todo, la preferencia de las niñas por los cuerpos delgados, a diferencia de los niños que manifestaron un deseo por los cuerpos más corpulentos. En síntesis, se encontró: a) una disminución de la normalidad en el cuerpo deseado en comparación con el IMC registrado; b) un aumento de la delgadez en el cuerpo deseado por los infantes; c) una ausencia del rubro de sobrepeso en el cuerpo deseado de las niñas; y d) la desaparición de la categoría de obesidad en el cuerpo deseado por los infantes de ambos sexos. Estos hallazgos coincidieron con los datos de otras investigaciones (Montero, Morales & Carbajal, 2004; Hill, 1993, Vázquez, López, Álvarez & Oliva, 2006) ya que las niñas manifestaron una mayor preferencia por los cuerpos delgados, mientras que en los niños su preferencia se dirigió a los cuerpos corpulentos.

Ahora bien, parte de la explicación de estas percepciones y el anhelo o deseo de los y las infantes a tener cierto cuerpo, podríamos encontrarla al analizar algunos de los datos con

perspectiva de género. El motivo por el cual existía en los niños y niñas un agrado hacia el propio cuerpo, se debía principalmente a la capacidad que les proporcionaba el cuerpo para realizar movimientos y de esta forma llevar a cabo sus actividades cotidianas; sin embargo, las diferencias entre los sexos se revelaron en el hecho de que únicamente las niñas mencionaron el factor estético como motivo por el cual su cuerpo les agradaba. Aunque casi la totalidad de las y los infantes manifestó un agrado por el propio cuerpo, más de la tercera parte de las niñas y niños deseaba cambiar algo de éste, en particular las primeras, lo que nos habla de una insatisfacción por el cuerpo más gordo, mientras que los niños centraron su atención al desarrollo físico. Es así que el aspecto estético corporal, una vez más, marcó la diferencia en las respuestas.

En cuanto a la información sobre el cuerpo percibido, la diferencia entre los sexos fue clara: las niñas tenían mayor claridad sobre la información relacionada con el aspecto estético corporal transmitido por los familiares y pares, a diferencia de los niños que dirigieron su atención a los aspectos anatómicos del cuerpo, el desarrollo y el crecimiento físico, transmitidos por profesores y familiares, sobre todo masculinos. En las entrevistas, se confirmó lo anterior, pues se detectaron estas diferencias entre los sexos, esto es, al hablar de cuerpo, las niñas volvieron a asociar el factor estético, mientras que los niños lo relacionaron con los aspectos anatómicos del cuerpo humano.

Cuando se les interrogó sobre los cuerpos saludables y no saludables, las niñas relacionaron la salud con la apariencia estética, centrándose en el cuerpo, en si éste era “gordo” o “flaco”, y los niños asociaron más la salud con la ausencia de enfermedad, enfocando su atención, principalmente, a factores como la edad, la actividad física, e hicieron referencia a lo que transmitían los rostros de las personas. Por ejemplo, un comentario que estuvo muy presente fue, “*hay que ver las caras para saber si la gente está enferma o no*”. De esta manera, al hablar de salud, la ambivalencia entre la percepción de la gordura y la delgadez, ampliamente registrada por algunos autores, fue visible en los resultados de esta investigación. Para algunos infantes la delgadez es signo de salud, mientras que para otros lo es la gordura, sin embargo la mayoría señaló que

tanto los cuerpos gordos como los cuerpos flacos indican ausencia de salud, ya que consideran que las personas “normales” es decir “*ni muy gordas ni muy flacas*”, son las más sanas. En una sociedad tan preocupada por la obesidad, en la que junto a los adultos y adolescentes se desarrollan los infantes, es de suponer que las atribuciones al cuerpo esbelto han sido ya configuradas y aceptadas o rechazadas por ellos.

Consideramos a la luz de estos resultados, que la imagen corporal es una estructura que construyen niñas y niños, así como todos los sujetos, con base en su experiencia y que se vincula estrechamente con el género, entre otros muchos elementos. Fue detectable una tendencia de inconformidad del cuerpo y un anhelo a la delgadez entre las niñas entrevistadas de la comunidad de Río Grande, sin embargo, si partimos de que el cuerpo humano está constituido por una estructura simbólica, esto es, la imagen corporal que tiene una dimensión individual y una social, las tendencias detectadas sobre este tema, presentarán variaciones con la edad y las condiciones históricas y socioculturales. Lo anterior abre nuevas líneas de investigación e interrogantes para aquéllas y aquéllos interesados en el cuerpo, la alimentación y la salud.

Al analizar el significado que los y las infantes atribuían a la relación entre alimentación y cuerpo, se encontró al componente “salud” como elemento central, es decir, para la mayoría de los niños y niñas el consumo o el no consumo de algunos alimentos, significaba una práctica saludable para el cuerpo. Todo depende de lo que aportan dichos alimentos, el cuerpo se enferma o se mantiene sano, es decir, aquellos alimentos con alto contenido en grasa y azúcar son considerados por más de la mitad de los y las infantes, los alimentos causantes de la gordura, y por lo tanto, se consideran como potencialmente dañinos para la salud. Este dato es similar a lo encontrado por otros estudios (Bertran, 2006, Ortiz, Delgado & Hernández, 2006) en donde las grasas y el azúcar han sido sinónimos de gordura, lo que en los niños y niñas parece entrañar mayor repulsión y efecto adverso a la salud.

Cuando se interrogó sobre los alimentos considerados como saludables o no saludables, se encontró que los infantes de ambos sexos, seleccionaron aquellos alimentos con altos contenidos de grasa y azúcar como alimentos no

saludables, pues asociaron la grasa como el principal factor para desarrollar obesidad, mientras que las frutas, las verduras, los cereales y las leguminosas fueron catalogados como alimentos sanos. El hecho de asociar los alimentos antes mencionados con vitaminas y proteínas principalmente y que éstas proporcionan al cuerpo “energía y fuerza”, aunque no sea cierto para el caso de las vitaminas, es un aspecto positivo de los alimentos que clasificaron como saludables. Además para los infantes, la relación entre alimentación y cuerpo significó que la ingesta de alimentos se relaciona con el bienestar del cuerpo.

Por otro lado, las entrevistas colectivas revelaron también que los y las escolares identifican los trastornos de la conducta alimentaria como bulimia y anorexia, las cuales asocian con cuerpos muy delgados, y que a su vez se relacionan con ciertas prácticas de riesgo como la inducción del vómito, el ejercicio excesivo, las prácticas restrictivas, la distorsión de la imagen corporal y el miedo a engordar. Además consideraron estos trastornos alimentarios como una enfermedad asociada a la mala alimentación.

Cabe señalar que al hablar sobre los trastornos de la alimentación, las niñas en comparación con los niños, mostraron un mayor conocimiento relacionado al tema y por lo general al hablar de éste, hacían referencia al sexo femenino. Al mismo tiempo se identificó que esta información provenía de la televisión, de carteles pegados en las paredes de los centros de salud y de conversaciones con algunos profesores. Es así que gran parte de los saberes de las niñas y niños, provenientes de los/as maestros/as, familiares y de los medios de comunicación son dinámicos y relacionados con el sentido común, que no por ello dejan de ser un producto cultural estructurado, organizado y simbólico que determina las prácticas y representaciones alimentarias. En este sentido, no debemos olvidar que la publicidad es un instrumento capaz de moldear nuestro pensamiento, de dictar cuáles son nuestras necesidades y de crearlas. Investigar hasta dónde los medios de comunicación que dictan modelos estéticos y estereotipos de mujeres y hombres entre la población rural, que no posee las características físicas ni económicas que se proyectan en los anuncios publicitarios generan insatisfacción y frustración entre los y las jóvenes, es un tema pendiente para las y los

nutricionistas interesadas/os en el tema del cuerpo y la alimentación.

Finalmente, queremos resaltar un aspecto relacionado con la herramienta gráfica diseñada especialmente para este estudio, pues los resultados obtenidos, avalan la utilidad de dicha herramienta para conocer aspectos de la percepción corporal de infantes en comunidades rurales, ya que el uso de los modelos anatómicos permitió eliminar el error metodológico de 'no respuesta'. Insistimos en la necesidad de utilizar figuras o modelos anatómicos apegados a la realidad de nuestras poblaciones de estudio y de continuar con esta temática debido a la importancia que tiene el hecho de conocer la percepción del cuerpo en niños y niñas del medio rural y semirural mexicano, ya que una distorsión de la imagen corporal, por lo general está vinculada a la adopción de ciertas prácticas alimentarias de riesgo.

Agradecimientos

Agradecemos el apoyo brindado para la realización de esta investigación al Dr. Alberto Ysunza y a la Mtra. Silvia Diez-Urdanivia, investigadores del INNSZ; Director y Coordinadora del Área de Nutrición del Ceciproc respectivamente.

Lista de referencias

- Aguado, J. C. (2004). *Cuerpo humano e imagen corporal. Notas para una antropología de la corporeidad*. México, D. F.: Unam-IIA-Facultad de Medicina.
- Benedito, MaC., Perpiña, C., Botella, C. & Baños R. M. (2003). Imagen corporal y restricción alimentarias en adolescentes. *Anal Pediatr*, 58(3), pp. 268-272.
- Bertran, M. (2005). Percepción Corporal y Obesidad. *Rev Nutr Hoy*, 4 (1), pp. 247-258.
- Bertran, M. (2006). Significados socioculturales de la alimentación en la Ciudad de México. En: M. Bertran & P. Arroyo (editores). *Antropología y Nutrición*, (pp. 221-236). México, D. F.: Funsalud-UAM-X.
- Contreras, J. (2002). La obesidad, una perspectiva sociocultural, *Form Contin Nutr Obes*, 5 (6), pp. 275-286.
- Comelles, J. (1989). Ve no sé dónde, trae no sé qué. Algunas reflexiones sobre el trabajo de campo en antropología de la salud. *Arxiu D' Etnografia de Catalunya*, 7, pp. 205-235.
- Cruz, S. & Mangato, J. (2002) Alteraciones de la imagen corporal y la conducta alimentaria en adolescentes: un estudio empírico. *Psiquis*, 23(1), pp. 65-72.
- De Garine, I. (1995). Los aspectos socioculturales de la alimentación. En: J. Contreras (comp.) *Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- De Garine, I. (1998a). Antropología de la alimentación: entre naturaleza y cultura. *Alimentación y Cultura. Actas del Congreso Internacional*, (I), pp. 13-34.
- De Garine, I. (1998b). Antropología de la alimentación y pluridisciplinariedad. *América Indígena*, 58(3), pp. 635-650.
- Di Nicola, V. F. (1990). Anorexia multiforme: selfstarvation in historical and cultural context. Part I Selfstarvation as a historical chameleon y Part II: Anorexia nervosa as a culture reactive syndrome. *Transcultural Research Review*, 27.
- Douglas M (1978). *Símbolos naturales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fals, O. (1994). El Problema de cómo investigar la realidad para transformar por la praxis. Bogotá, D. C.: T. M. Editores.
- Gracia, M. (2007). *Els trastorns alimentaris a catalunya. Una aproximació antropològica*. En: M. Gracia (directora). Barcelona: Col·lecció Estudis, n. 23, Generalitat de Catalunya, Dpto. Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut.
- Hill, A. (1993). Pre-adolescent dieting implication for eating disorders. *Int Rev Psych*, 5, pp. 87-100.
- Hubert, A. (2007). Prefacio. En: M. Gracia & J. M. Comelles (Editores). *No comerás. Narrativas sobre comida, cuerpo y género en el nuevo milenio*. Barcelona: Icaria, Observatorio de la Alimentación.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2006). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006*. Cuernavaca: Instituto Nacional de Salud Pública-Secretaría de Salud.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2007). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006. Resultados por entidad federativa, Oaxaca*.

- Cuernavaca: Instituto Nacional de Salud Pública-Secretaría de Salud.
- Lucero, L. D., Hill, F. A. & Ferraro, F. R. (1999). Body dissatisfaction in young children. En: P. Bedito, C. Botella & R. M. Baños (2003), *Anal Pediatr*, 58 (3), pp. 268–272.
- Mauss, M. (1979.) *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Merino, H., Pombo, M. G. & Gódas, A. (2001). Evaluación de las actitudes alimentarias y la satisfacción corporal en una muestra de adolescentes. *Psicothema*, 13(4), pp. 539-545.
- Mintz, S. W. (2003). *Sabor a comida, sabor a libertad. Incursiones en la comida, la cultura y el pasado*. México, D. F.: Ediciones de la Reina Roja.
- National Institute of Health (1998). *Clinical guidelines on the identification, evaluation and treatment of overweight and obesity in adults. Evidence report*. Washington: US Department of Health and Human Services/WHO.
- Montero, P., Morales, E. M. & Carbajal, A. (2004). Valoración de la percepción de la imagen corporal mediante modelos anatómicos. *Antropos*, 8, pp. 107-116.
- Ortiz, L., Delgado, G. & Hernández, A. (2006). Desigualdad social, alimentación y obesidad. En: M. Bertran & P. Arroyo (editores). *Antropología y Nutrición*, (pp. 237–256). México, D. F.: Funsalud–UAM-X.
- Pérez-Gil, S. E. & Diez-Urdanivia, S. (2007). Estudios sobre alimentación y nutrición en México: una mirada a través del género. *Rev Salud Pública de Mex*, 49(6), pp. 445 – 453.
- Pérez-Gil, S. E., Vega, A. & Romero, G. (2007). Prácticas alimentarias de mujeres rurales: ¿existe una nueva percepción del cuerpo? *Revista de Salud Pública de México*, 49 (1), pp. 52-62.
- Pérez-Gil, S. E. & Romero, G. (2008). Imagen corporal de mujeres rurales de la Sierra Juárez y la Costa de Oaxaca: una aproximación nutrió-atropó-lógica. *Est Soc Rev Inv Cient*, 16 (32), pp. 79-120.
- Pérez-Gil, S. E. & Romero, G. (2010). Imagen corporal en mujeres de tres zonas rurales de México: percepción y deseo. *Rev Salud Pública de México*, 52(2), pp. 111–118.
- Perpiña, C. & Baños, R. M. (1990). Distorsión de la imagen corporal: Un estudio en adolescentes. Universidad de Valencia. *Anal Psicol*, 6(1), pp. 1-9.
- Prince, R. (1985). The concept of culturebound syndromes: anorexia nervosa and brainfag. En: M. Gracia (2007). *Els trastorns alimentaris a catalunya. Una aproximació antropològica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Dpto. Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut.
- Sepúlveda, A. R., Botella, J. & León, J. A. (2001). La alteración de la imagen corporal en los trastornos de la alimentación: un meta-análisis. *Psicothema*, 13, pp. 7-16.
- Schilder, P. (1989). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. México, D. F.: Paidós.
- Thelen, M. H. & Cormier, J. F. (1995). Desire to be thinner and weight control among children and their parents, *Behavior Therapy*, 28, pp. 85-99.
- Thompson, J. K. (1990). *Body image disturbances: assessment and treatment*. New York: Pergamon Press.
- Toro, J. (1997). *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel Ciencia.
- Toro, J., Castro, J., García, M., Pérez, P. & Cuesta, L. (1989). Eating Attitudes, Sociodemographic Factors, and Body Shape Evaluation in Adolescence. *British Jour Med Psychol*, 62, pp. 61-70.
- Unikel, C., Saucedo-Molina, T., Villatoro, J. & Fleiz, C. (2002). Conductas alimentarias de riesgo y distribución del Índice de Masa Corporal en estudiantes de 13 a 18 años. *Salud Mental*, 25 (2), pp. 49-57.
- Unikel, C., Villatoro, J. A., Medina-Mora, M. E., Fleiz, C., Alcantar, E. N. & Hernández, S. A. (2000). Conductas alimentarias de riesgo en adolescentes mexicanos. Datos en población estudiantil del Distrito Federal. *Rev Invest Clín*, 52, pp. 140-147.
- Unikel, C., Bojorquez, L., Villatoro, J. A., Fleiz, C. & Medina-Mora, M. E. (2006). Conductas alimentarias de riesgo en población estudiantil del Distrito Federal: tendencias. 1997–2003. *Rev Invest Clín*, 58 (1), pp. 15-27.
- Vázquez, R., Álvarez, L. G. & Mancilla, J. M. (2000). Consistencia interna y estructura factorial del Cuestionario de Influencia de los Modelos Estéticos Corporales (Cimec),

en población mexicana. *Salud Mental*, 23(6), pp. 18-24.

Vázquez, R., López, X., Alvarez, L. G. & Oliva, A. (2006). Insatisfacción corporal e influencia de los modelos estéticos en niños y jóvenes varones mexicanos. *Enseñanza e investigación en psicología*, pp. 185–197.

Referencia para citar este artículo: León, A. T. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 869 - 884.

El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado*

ANA TERESA LEÓN**

Profesora División Educación Básica e investigadora del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Artículo recibido abril 25 de 2011; artículo aceptado julio 5 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** En este artículo resumo los resultados de mi tesis doctoral sobre el tema de la construcción del concepto tiempo en niños y niñas de 1° a 6° grado de la educación general básica, particularmente desde el aprendizaje que se da de éste en los Estudios Sociales en Costa Rica. Utilicé en el estudio un diseño mixto; en este caso, reporto solamente los resultados del componente cuantitativo y la aplicación de un cuestionario con 148 niños y niñas. Encontré que se da un dominio creciente de los diversos componentes del concepto tiempo conforme se avanza en el sistema educativo, pero que el dominio depende más de las experiencias que de los aprendizajes formales, y que aún en 6to grado muchos niños y niñas tienen dificultades con nociones básicas del concepto.

Palabras clave: desarrollo cognitivo, concepto tiempo, construcción de conceptos, alumnos y alumnas, formación de concepto.

O conceito do tempo nos meninos e nas meninas do primeiro até o sexto grau

• **Resumo:** Este artigo resume os resultados de uma tese doutoral sobre o tema da construção do conceito tempo em meninos e meninas do 1° ao 6° grau de educação geral básica, particularmente desde a aprendizagem que se apresenta nos Estudos Sociais na Costa Rica. O estudo utilizou um desenho misto, neste caso, reportam-se somente os resultados do componente quantitativo e a aplicação de um questionário com 148 meninos e meninas. Encontrou-se que há um domínio crescente dos diversos componentes do conceito tempo à medida que se avança no sistema educativo, mas que o domínio depende mais das experiências que as aprendizagens formais e que ainda no 6° grau muitos meninos e meninas tem dificuldades com as noções básicas do conceito.

Palavras-chave: desenvolvimento cognitivo, conceito tempo, construção de conceitos, alunos e alunas, formação do conceito.

The development of children's concept of time from first to sixth grade

• **Abstract:** This article reports the results of a doctoral thesis, related to the construction of the concept of time by children from 1st to 6th grade of primary school, in the context of the social studies educational program applied in Costa Rica. The study was conducted using a mixed method research design, and in this case, it presents only the results of the quantitative component based on the application of a questionnaire to 148 children. Results included an increasing comprehension of the different aspects of the concept of time as children advance in the educational system, nonetheless, the

* En este artículo de investigación científica y tecnológica, presenté un reporte de los resultados de la Tesis Doctoral denominada "Construcción de los conceptos de tiempo e historia por parte de niños y niñas de primer y segundo ciclos de la Educación General Básica de un Centro Educativo del Área Metropolitana, en el marco del Programa de Estudios Sociales", que defendí el pasado mes de marzo de 2011, para optar al Doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. La investigación se inició en setiembre del año 2009 y concluyó con la defensa en marzo del 2011.

** Máster en Psicología Infantil. Doctora en Educación. Consultora nacional e internacional. Correo electrónico: analeon@racsa.co.cr

learning depends more on the personal experiences than on formal instruction, and, even at the 6th grade level, many children still have not acquired the basic notions of the concept.

Keywords: cognitive development, concept of time, concept construction, children, concept formation.

-1. Introducción -2. Metodología -3. Resultados principales -4. Discusión y conclusiones. – Lista de referencias.

1. Introducción

La conceptualización que se tiene del “tiempo” se constituye en uno de los elementos que más influye en la vida de las personas, ya que está ligado a la duración de los eventos, a los procesos de cambio y a la valoración que se hace de las vivencias y las experiencias, dependiendo de la visión, uso y aprovechamiento que cada persona hace de éste. Cómo se aprende a construir este concepto, qué elementos lo integran y qué aprendizajes se logran en el nivel de la educación primaria, es el tema central del presente trabajo.

Justificación y objetivos

Dada la importancia que el tema del manejo del tiempo y su conceptualización tienen en el desarrollo de las personas, tanto en su ámbito personal, familiar, educativo y laboral, es que decidí, como parte de mi trabajo de investigación doctoral, abordar dicho tema, que estudié en conjunto con la construcción del concepto de “historia”, ya que el primero sirve de fundamento y requisito para el desarrollo de este último. En el presente artículo, por limitaciones de espacio, consideraré solamente el concepto tiempo*.

Piaget(1978), autor principal que sirve de base para los análisis de este estudio, considera que el concepto de tiempo es difícil de comprender por los niños y las niñas, pues es abstracto e intangible; por lo que al iniciar el sistema educativo formal, su vivencia se concentra en el presente y se les dificulta conceptuar el pasado y el futuro. Milburn (1997), por su parte, señala que los niños y las niñas llegan a la escuela sin haber desarrollado los conceptos de tiempo y espacio; otros autores, por ejemplo, Egan y Calvani (citados en Trepát & Comes, 2002), consideran que sí es posible enseñar el concepto de tiempo y que los niños y las niñas

logran comprender secuencias, simultaneidad y otros componentes de éste. Estas posiciones encontradas me generaron la inquietud por conocer con mayor precisión qué logran dominar efectivamente de este concepto los niños y las niñas en la escuela primaria, principalmente en consideración al amplio número de objetivos que sobre el concepto historia están incluidos en los planes de estudio de muchos países, incluyendo a Costa Rica.

El concepto de tiempo es el resultado de una construcción individual que afecta en forma significativa todas las áreas del desarrollo de las personas, y es percibido y procesado desde diferentes perspectivas, dependiendo de la naturaleza e impacto de las experiencias que se viven y el contexto cultural y social en que cada quien se desenvuelve. Una de las definiciones más comunes de la vida es “el espacio de tiempo que transcurre desde el nacimiento de un animal o un vegetal hasta su muerte” (Diccionario Real Academia, 2011, p. 2.297), por lo que la conceptualización que se haga del tiempo tiene un impacto significativo en el sentido y valor que se le da a la vida. En qué se invierte el tiempo, a qué se dedica éste, refleja cuánto se valora o no, refleja los valores e intereses esenciales de cada ser humano. La construcción de este concepto se inicia en la infancia y se desarrolla conforme las personas maduran, en un contexto social y cultural dado (Goris, 2006).

Por tanto, el interés o problema de estudio lo centré en conocer las diversas opiniones prevalecientes en la literatura respecto al nivel de dominio del concepto tiempo, en evaluar cuáles son los conocimientos que efectivamente tienen los niños y las niñas sobre el tema y cómo éstos van evolucionando al avanzar en el sistema educativo. Conocer y comprender las diferentes ideas sobre el concepto tiempo permite definir su valoración y el uso o destino que se le da a éste.

La investigación original también contempló una revisión de los planes de estudio de siete países respecto al concepto, y qué establecen éstos respecto a objetivos y contenidos, así como las estrategias que utiliza el personal docente para impartir dichos contenidos y la valoración que hacen de los aprendizajes. No obstante, de nuevo por razones de espacio, solamente se reportan los resultados referentes al objetivo: “Identificar qué logran aprender y construir los niños y las niñas de los seis primeros grados respecto al concepto de tiempo”.

La literatura sobre el tema

Inicié la revisión de la literatura científica sobre cómo construyen los niños y las niñas el concepto de tiempo, con un amplio examen del constructivismo y sus elementos y dinámicas, para luego centrarme en el concepto de tiempo, del cual corroboré la limitada cantidad de estudios sistemáticos sobre el tema, tanto en la literatura nórdica como en la latinoamericana. Encontré muchos ensayos sobre la importancia del concepto y referencias frecuentes a que éste es percibido por los niños y las niñas de forma diversa a como lo perciben los sujetos adultos; pero prácticamente no ubiqué estudios semejantes al que planteo en el presente trabajo.

En el plano internacional, el autor que desarrolla inicialmente el tema es Piaget (1978), quien en el clásico texto “El desarrollo de la noción de tiempo en el niño”, además de analizar a profundidad el concepto tiempo, insiste en la interrelación entre el tiempo y la velocidad, asociada a la dimensión espacial, así como a la causalidad. En primera instancia, Piaget (1978) propone tres tipos de tiempo:

(...) el intuitivo, limitado a las relaciones de sucesión y duración dadas en la percepción inmediata, externa o interna; el tiempo operativo que consiste en relaciones de sucesión y de duración fundadas sobre operaciones análogas a las operaciones lógicas; y el tiempo cualitativo o métrico (p. 12).

Como en el caso de la construcción de otros conceptos, la perspectiva piagetiana plantea que el dominio del concepto de tiempo depende, en primera instancia, de procesos de maduración

cognitiva, pero que se requiere de la estimulación e interacción social para su desarrollo.

Trepat y Comes (2002) por su parte, en el único libro específico reciente sobre la construcción del concepto en estudio, proponen algunas definiciones del concepto tiempo; sugieren diferenciar el tiempo físico del social, y el tiempo cronológico del tiempo histórico, y reconocer las diferentes dimensiones de la temporalidad histórica. Según Calvani (citado en Trepat y Comes, 2002), los niños y niñas de cinco y medio años pueden ordenar acontecimientos siempre y cuando se utilicen imágenes; es decir, es posible hacerlo antes de los 8 años que propone Piaget; pero los resultados y logros dependen de la metodología aplicada en la enseñanza y la investigación.

Trepat y Comes (2002) sintetizan el concepto de tiempo en varias categorías, las que a su vez consideran ciertas expresiones: por lo valioso del aporte que ellos hacen, muestro a continuación la tabla que proponen para comprender los elementos de este concepto que el niño o niña tiene que llegar a dominar:

Tabla 1
Categorías que conforman el concepto Tiempo según Trepata y Comes (2002)

CONCEPTO DE TIEMPO		
Categorías	Subdivisión	Expresiones
Ritmos	Consecuencia	Raramente, a veces, a menudo
	Regularidad	Siempre, regularmente, irregularmente
	Lentitud	Lento, lentamente, poco a poco, más lento que, más rápido que
	Rapidez	Rápido, rápidamente, de prisa, menos rápido, darse prisa
Orientación	Presente	Ahora, hoy, este momento
	Pasado	Antes, ayer, en otro tiempo, entonces
	Futuro	Después, mañana, más tarde, más adelante, en el futuro, posteriormente
Posición	Sucesión	Antes-después, uno después de otro, uno por uno, más joven que, más viejo que, más reciente que, más antiguo que; primero, segundo.
	Simultaneidad	Al mismo tiempo que, durante, a la vez, juntamente.
Duraciones	Variabilidad	Poco duradero, pasajero, efímero, menos tiempo que, tanto tiempo como, más tiempo que, desde que/hasta que
	Permanencia	Duradero, estable, permanente, eterno, siempre, de entonces hasta ahora

Fuente: Trepata y Comes (2002), p. 55

Con respecto al proceso de construcción de la noción del tiempo, Piaget (1978) propone una secuencia que parte de lo intuitivo hasta llegar al pensamiento formal; explica que cuando el bebé o la bebé llora por alimento, empieza a conocer la noción de duración, pero que no es sino hasta más adelante cuando va a poder separar esquemas originalmente vinculados a movimientos en el espacio, con la noción de temporalidad; por tanto, el tiempo práctico es un tiempo especializado vinculado a cada acción (p. 273). Es decir, desde esta perspectiva, las secuencias iniciales de actividades que vive el bebé o la bebé sirven de marco de referencia para la asociación con tiempos específicos, lo cual, se podría decir, constituye la base del desarrollo del concepto tiempo.

Por tanto, durante el estadio I que menciona Piaget (1978), la obra del pensamiento naciente es “construir como nociones las relaciones elementales de sucesión y duración a partir de

esquemas sensorio-motores de los que obtienen su substancia” (p. 274), todavía estrechamente relacionados lo temporal con lo espacial y con el movimiento.

En este sentido, según Piaget e Inhelder (1969), la noción del tiempo se basa en su forma “acabada” en tres clases de operaciones:

- una seriación de los acontecimientos, constitutiva del orden de sucesión temporal;
- un ajuste de los intervalos entre los acontecimientos puntuales, fuente de la duración;
- una métrica temporal (ya existente en la música), isomorfa de la métrica espacial.

Así, Piaget (citado en Trepata & Comes, 2002), sugiere que los niños y las niñas perciben el tiempo en tres grandes etapas:

- a) estadio del tiempo vivido: se refiere a las experiencias de vida que forman parte de una noción de un mundo confuso y mal organizado, que luego va asociando a

vivencias de cambios concretos generalmente vinculados a sus estados físicos (ritmos biológicos, movimientos, sufrimiento, hambre, satisfacción de impulsos);

- b) el estadio del tiempo percibido: cuando se le organiza el tiempo al niño o niña para que lo vaya percibiendo con mayor orden;
- c) el estadio del tiempo concebido: cuando ya el niño o niña domina el concepto sin necesidad de tener una referencia concreta (p. 53).

Aparte del trabajo de Piaget, la única otra propuesta de proceso por etapas identificada en la literatura revisada, la elaboraron Trepát y Comes (2002), quienes construyeron una propuesta de la comprensión temporal que manifiestan los niños y niñas desde los dos hasta los seis años.

Kepthart (s. f.), por su parte, considera que el tiempo pasa más rápidamente para los niños y niñas que para los sujetos adultos; por este motivo, los períodos de atención de los primeros son más cortos, y lo que para las personas adultas representa una hora constituye un período mucho más largo para aquéllos y aquéllas, mientras que el tiempo es percibido como más lento conforme uno se envejece; por tanto se percibe como si entre una fecha y otra el tiempo transcurriera más rápido.

Es importante recordar también que las limitaciones en la comprensión del tiempo que presentan los niños y las niñas tienen implicaciones para su socialización y su construcción del sentido de disciplina. No comprenden el concepto de tiempo como lo hacen los sujetos adultos; cuando se les dice que se apuren o que faltan cinco minutos para salir, es posible que no puedan asumir el significado que los adultos le dan a estos mensajes. Ben Levi (2000) insinúa que los niños y niñas no reconocen el orden de su rutina diaria sino hasta los cuatro años; y que a los seis años pueden mencionar los meses y las festividades en orden correcto; no obstante, este autor insiste en que el sentido del tiempo es una experiencia personal y subjetiva; y que es muy diferente cuando se está haciendo algo que gusta, que cuando se espera por alguien o cuando se está en la cárcel, por ejemplo.

En el caso de los estudios a nivel nacional en Costa Rica, identifiqué un solo trabajo de León, Pereira y Castro (2004) en el cual se estudió el concepto tiempo en niños y niñas de preescolar, segundo y cuarto grado. Además, en el caso

particular de este país, la revisión de los planes de estudio me indicó que el concepto de tiempo, desde la perspectiva de los Estudios Sociales, **solamente se trabaja en el primer grado y luego se subsume bajo los componentes del concepto historia**. En relación con el reloj y sus componentes, esto no forma parte de Estudios Sociales sino que es visto en las lecciones de Matemáticas, por lo cual el tema del tiempo se trata en forma muy limitada en el marco de la instrucción formal.

En síntesis, podría plantearse que en relación con el concepto de tiempo:

- Existen pocas investigaciones disponibles al respecto; en el caso de Costa Rica solamente encontré una, y a nivel internacional, únicamente referencias de carácter secundario.
- La información contenida en la gran mayoría de los artículos no aporta datos específicos; casi todos son generalizaciones.
- Pareciera que las conclusiones, sea que éstas corroboren o contradigan, se refieren en casi todos los casos al punto de partida propuesto por Piaget; es decir, a los niños y niñas menores de 8 años se les dificulta la comprensión del concepto de tiempo.
- El aprendizaje del concepto tiempo depende inicialmente de procesos de maduración cognitiva, que deben ser conocidos y estudiados a profundidad, a efecto de que la estimulación que se brinde sea oportuna y apropiada, tanto en contenidos como en metodología.
- El aprendizaje y construcción de concepto de tiempo, no solamente constituye un paso necesario para la eventual comprensión de la historia y sus componentes, sino para propiciar que los niños y las niñas puedan tomar decisiones informadas sobre su uso, valoración y disfrute.

2. Metodología

Por la naturaleza del estudio utilicé un diseño mixto, que combina lo cuantitativo y lo cualitativo; en la primera fase, de índole descriptiva y exploratoria, y en la segunda de carácter fenomenológico e interpretativo.

Tipo de diseño: utilicé un diseño mixto, fundamentado en el trabajo de Creswell (2008), Rocco, Bliss, Callagher y Prado (2003), y Johnson y Onwuegbuzie (2004); con una primera etapa de carácter cuantitativo para identificar las principales tendencias y una segunda de índole cualitativo, con énfasis en la profundización de la información y el conocimiento que tenían los niños y las niñas sobre el concepto tiempo. Seleccioné el diseño mixto también porque fundamento el trabajo en el enfoque constructivista.

Población y muestra: seleccioné un centro educativo urbano de tipo mixto en cuanto a la procedencia de los estudiantes y las estudiantes, es decir, la escuela está ubicada en el centro de San José y es reconocida como uno de los centros educativos públicos de buena calidad, por lo que es utilizado por padres y madres de familia de muchas de las comunidades de alrededor. La muestra estuvo constituida por un grupo completo de cada uno de los seis grados, que arrojó un total de 148 niños y niñas (rango de los grupos: 21-27).

Instrumentos: para la recolección de información diseñé un instrumento que consideró todos los subcomponentes mencionados por Trepát y Comes (2002) citados anteriormente en la correspondiente tabla; éste fue validado por los tres lectores de la tesis. Realicé una prueba piloto y configuré el cuestionario final, que fue aplicado a los grupos. Posteriormente, sobre la base de estos resultados llevé a cabo una entrevista semiestructurada para profundizar o aclarar las respuestas dadas por los niños y las niñas.

Los subcomponentes del concepto tiempo que estudié, fueron los siguientes:

- Noción de día y noche
- Noción de minuto y hora
- Noción de semana y mes
- Concepto de duración y extensión de diversas actividades
- Secuencias y actividades rutinarias
- Reconocimiento de fechas
- Concepto de tiempo

Para efectos del trabajo, consideré como “noción” el conocimiento elemental que se tiene sobre algo, es decir, las ideas preliminares; y como “concepto” la elaboración a nivel abstracto de una definición que integra diversos componentes, niveles, ámbitos y/o contextos.

Procedimientos: realicé los procedimientos estándar de negociación, permisos y consentimientos, y la selección al azar de grupos y estudiantes.

Análisis: codifiqué la información, la analicé y la estructuré en categorías que me permitieron organizar los tipos de respuestas y sus frecuencias, para luego identificar las principales tendencias.

3. Resultados y discusión

Para cada uno de los subcomponentes del concepto tiempo mencionados anteriormente, formulé una serie de interrogantes para conocer con mayor detalle lo que los niños y las niñas sabían al respecto; para efectos del artículo retomo una pregunta de cada uno de ellos.

a. Noción de día y noche

Sobre la noción de día y noche, pregunté al estudiantado: ¿Qué hacemos en el día? ¿Qué hacemos en la noche? ¿Cuándo empieza el día? ¿Cuándo empieza la noche? ¿Qué dura más, el día o la noche?

De los resultados puedo concluir que desde 1° hasta 6° grados se dan asociaciones bastantes precisas de las actividades asociadas al día y a la noche; por ejemplo, en el día se va a la escuela, se come, se toma el baño. En la noche se duerme, se ve televisión, se descansa. Al estar estrechamente vinculadas y vinculados a experiencias rutinarias, no se presenta mayor dificultad. Asimismo, conforme se aumenta el nivel educativo se pueden dar descripciones más amplias, precisas y variadas de las actividades. Según Escolano (2000), y considerando las respuestas dadas por los niños y las niñas, el día es la célula mínima de tiempo y en la cual “...además de sucederse la vigilia y la noche, se da cabida al estudio y al descanso, al trabajo y al ocio” (p. 87).

En lo que se observa dispersión, variabilidad e incertidumbre, es en cuanto a los momentos en que empieza el día y la noche. En este último caso, la mayoría de las respuestas está asociada a los fenómenos naturales: se va el sol, sale la luna, se pone oscuro, entre otras. Nociones como tarde, anochecer o madrugada prácticamente no fueron mencionadas. En los grados inferiores se observa que las respuestas giran más en torno a eventos de carácter personal, mientras que en los grados

El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado

superiores éstos tienden a desaparecer para asociar el día y la noche más a eventos naturales, pudiendo decirse entonces que el concepto va evolucionando hacia una noción más impersonal, “objetiva” y definida por factores de índole externo. Pareciera estarse pasando de un nivel intuitivo a uno más operativo, aunque en forma tentativa; es decir, como señalaría Piaget (1978), del tiempo vivido al tiempo percibido.

Por otra parte, según Escolano (2000) “... los tiempos escolares... se constituyen en marcos de aprendizaje y en mecanismos para la auto-

regulación de los comportamientos de la infancia” (85), evidenciándose que desde pequeños y pequeñas, las actividades del día, los movimientos del sol y la luna, y el horario y el reloj que poco a poco van aprendiendo, se convierten en elementos de vida diaria de los niños y las niñas, parte de su socialización, de su disciplina y de su aprendizaje.

Sobre qué dura más, si el día o la noche, las respuestas pueden observarse en el Cuadro N° 1, el cual refleja la variabilidad de nociones que tienen los niños y las niñas, aún en los niveles educativos más altos.

Cuadro 1

Comparación de la duración del día y la noche, según los niños y las niñas de 1° a 6° grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009 (en porcentajes por grado)

¿Qué dura más?	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado	Promedio
El día	57.1 %	43.4 %	66.6 %	70.3 %	46.1 %	65.3 %	58.1 %
La noche	9.5	39.1	16.6	7.4	-	7.9	13.4
Son iguales	9.5	17.3	12.5	14.8	38.4	19.2	18.6
Otras respuestas	4.7	-	-	-	-	-	0.7
No sé	17		4.1	7.4	15.3	7.6	8.85

Fuente: elaboración propia a partir de datos encontrados.

Además se les pidió a los estudiantes y a las estudiantes que expusieran las razones de sus respuestas. Aunque por cuestión de espacio no es posible transcribirlas aquí, se identifica que se da un cambio progresivo de primero a sexto, en el sentido de que las explicaciones son cada vez más complejas y de carácter menos personal, aunque este último tipo de respuestas se mantienen aún en sexto grado. También se percibe que conforme se avanza en el sistema van prevaleciendo más las respuestas como “ambos son iguales”; no obstante, debo señalar que, en forma aislada, aún en primer grado había algunos estudiantes que lo identificaron así. Al analizar las respuestas me surgieron interrogantes sobre las tendencias en 5to grado, encontrando en las entrevistas que la docente de este nivel tenía particular interés en el tema tiempo e historia. Esta motivación de la educadora afecta de hecho el aprendizaje de todo el grupo.

Si se retoma lo planteado por Piaget (1978), respecto a los estadios por los que se pasa en el proceso de desarrollar la noción de tiempo, podría decirse que los niños y las niñas más pequeños se encontraban generalmente en el Estadio I, es decir, el intuitivo, mientras que algunos y algunas de los de más edad, estaban en el Estadio II, en el cual pueden ir haciendo algún nivel de análisis y de correcciones, e ir separando lo espacial de lo temporal. En este sentido observé también que los procesos cognitivos que se dieron se limitaban fundamentalmente al reconocimiento y a lo perceptual (Bruner, 1996). Pareciera que las respuestas efectivamente son producto de vivencias o enseñanzas que se han dado fuera del ámbito escolar, por lo que forman parte de los aprendizajes espontáneos o de carácter familiar de uno de ellos o de ellas, y no necesariamente producto de la enseñanza formal. Se puso en evidencia aquí la interacción que se da con otras

áreas del desarrollo humano, así como con los contextos en que se desenvuelven los estudiantes y las estudiantes.

b. Noción de minuto y hora

En el caso del 1er ciclo, formulé tres preguntas sobre aspectos del concepto de tiempo que los estudiantes y las estudiantes, según el Plan de Estudios vigente, debían dominar; es decir, cuántas horas hay en un día, cuántos minutos en una hora y cuántos en media hora, encontrando que respecto a los dos primeros puntos se da un dominio creciente de primer a tercer grado, ya que pasan de un 20%-30% en primer grado a un 80%-90 % de ellos y ellas en tercer grado.

Según los Programas de Estudio del Ministerio de Educación Pública (2005), los estudiantes y las estudiantes deben conocer bien el reloj cuando

llegan a 3er grado; no obstante, pude observar que esto no es logrado por cerca de un 15% de los niños y las niñas. Pareciera confirmarse lo que proponen Burne, Valke y Desoete (2009), respecto a la complejidad de las habilidades que tienen que ser desarrolladas para lograr dominar los elementos del reloj, aún en conceptos tan básicos como el número de horas en el día o las horas en que empieza el día y la noche. Estos autores insisten en que este aprendizaje no se logra espontáneamente, pues a pesar de que requiere un cierto nivel de desarrollo cognitivo para comprenderlo, éste no es suficiente, y se necesita instrucción y enseñanza para dominarlo (Burne et al., 2009).

Por último, considerando el nivel de dificultad de la pregunta, se les planteó solamente a los de segundo ciclo, ¿cuántos minutos hay en 2 ½ horas?, a lo que respondieron:

Cuadro 2
Minutos en 2 ½ horas, según los niños y las niñas de 4to a 6to grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009
(porcentajes por grado)

Respuestas	Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
Más de 150	3.7%	0%	3.8%
150 minutos	25.9%	53.8%	42.3%
Menos de 150	33.3%	7.6%	11.5%
No sabe/no aplica	37.0%	39.4%	42.3%

Fuente: elaboración propia a partir de datos encontrados.

Se confirma aquí la dificultad para calcular y dominar la lectura del reloj y del tiempo, ya que porcentajes importantes de estudiantes no lograron dar una respuesta correcta a esta pregunta; de hecho, apenas alcanza la mitad en el caso de 5° grado, y quienes lo logran en 4° y 6° son aún menos, mientras que altos porcentajes “confiesan” no saber. Estos resultados indicarían que aún no se ha aprendido correcta o suficientemente lo que corresponde a la lectura del aspecto numérico del tiempo, y particularmente a hacer cálculos del reloj que trascienden lo básico (hora, media hora).

c. Noción de semana y mes

Respecto a la estructura y percepción de la semana, se les plantearon tres interrogantes a los educandos y educandas de primer ciclo: cuántos días tiene la semana, cuáles son y cuál te gusta más y por qué.

Respecto al número de días en la semana, las respuestas de los niños y niñas de 1er ciclo, se dan en un proceso in crescendo de dominio; no obstante, aún en 3er grado algunos niños y niñas tienen dificultad, ya que consideran que la semana tiene 5 días y no 7. Pareciera que la semana es vista

como de lunes a viernes, es decir, el período que están en el centro educativo y donde se les repite diariamente, y a veces hasta el cansancio, la fecha del día, y el nombre del día de la semana. Llama la atención que muchos profesores y profesoras consideran que repitiendo las fechas, escribiéndolas todos los días, a veces con varias copias, los niños y las niñas están comprendiendo lo que están escribiendo, cuando los datos parecieran evidenciar que no es así. Siegler (1991) por su parte, estima que no es sino hasta iniciar la escuela que los niños y las niñas comprenden la noción de semana, pero aún así aún no pueden hacer recuentos inversos de los días de la semana.

Respecto a cuál día les gusta más y por qué, se evidenció la preferencia por ciertos días más que por otros, siendo los viernes, sábados y domingos los preferidos por porcentajes muy altos de los estudiantes y las estudiantes (75% en promedio) y los restantes días “entre semana” por solamente el

13.1% de ellos y ellas. Como mencionan Plakitsi, KokKotas, Drakopolou y Vlachos (2000), el tiempo es percibido a nivel personal por lo que permite hacer, si se tiene tiempo o no para ciertas actividades, o en qué se invierte el tiempo disponible. En este sentido, la preferencia tan marcada por los períodos de fin de semana debe llamar la atención del sistema educativo sobre las razones por las cuales a los niños y a las niñas no les gusta el período escolar, y qué se podría hacer al respecto.

Considerando que casi todos los niños y las niñas de 3er grado ya dominaban prácticamente todos los nombres de los meses, opté por preguntarles a los de segundo ciclo, cuál era el tercer, el séptimo y el onceavo mes del año, resultando que esta tarea no fue tan fácil para un porcentaje importante de estudiantes de este ciclo, como puede verse en el siguiente cuadro.

Cuadro 3
Identificación del 3er, 7º y 11º mes del año, por parte de los alumnos y las alumnas de 2º ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Respuestas	Cuarto n= 27	Quinto n=26	Sexto n=26
Identifica los tres	44.4%	69.2%	84.6%
Faltan algunos o está incorrecto	51.8%	30.7%	15.4%
No sabe	3.7%	0%	0%

Fuente: elaboración propia a partir de datos encontrados.

De esta información podría señalarse la urgencia de que el tema “tiempo” y sus componentes formen parte integral del currículo, en una secuencia que permita garantizar que al finalizar el 2º ciclo de la Educación General Básica, todos y todas puedan leer correctamente el reloj, reconocer días y meses, ubicarse en el año en forma más sistemática de lo que están logrando actualmente, según reflejan estos datos. Se corrobora, como menciona Goris (2006), que la construcción del concepto es un proceso lento, paulatino y progresivo (p. 71).

d. Noción de duración y extensión del tiempo

La noción de duración, extensión y velocidad con que pasa el tiempo formaron también parte del estudio, incluyéndose una secuencia de interrogantes sobre la duración de ciertas lecciones (estudios sociales y matemáticas), de los programas favoritos de televisión, del cambio de un semáforo, de los castigos que reciben así como del tiempo transcurrido en la escuela y del destinado al juego. Debido a la limitación de espacio, seleccioné solamente dos de estos subtemas: la duración de la lección de estudios sociales y la duración de los castigos.

Cuadro 4

Tiempo que dura la clase de estudios sociales según los niños y las niñas de 1° a 3er grado de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Respuestas	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Número de minutos	Número	Número	Número
1 minuto	5	0	0
2 minutos	1	0	0
8 minutos	1	1	0
12 minutos-25 minutos	3	0	0
30 minutos	0	5	2
40- 45 minutos	0	3	6
60 minutos / 1 hora	0	2	3
70 minutos	0	0	1
80 -90 minutos	1	1	4
No sabe, u otras respuestas que no aplican	10	12	4

Fuente: elaboración propia a partir de datos encontrados.

De estos datos se evidencia las diferencias tan marcadas en la noción, que parece fundamentalmente espontánea, de cuánto dura una lección, ya que las respuestas indicaron que ésta va desde unos pocos minutos hasta dos lecciones o 120 minutos, observándose que, además, el mismo período de tiempo es percibido como de duración diversa por los estudiantes y las estudiantes. Estas variaciones podrían estar vinculadas al nivel de disfrute o de involucramiento que se tiene con la actividad, pudiendo formularse la hipótesis de que a mayor participación y realización, menor es la sensación de tiempo que transcurre, mientras que entre más aburrimiento y poca relevancia o identificación con la actividad, el tiempo pasa más lentamente.

Tanto Piaget (1978) como otros autores, han señalado la estrecha vinculación entre duración y velocidad cuando se considera el tiempo. Se observa claramente de esta respuesta que, como dicen Trepát y Comes (2002), el tiempo es una construcción de la mente, y como tal incluye tanto el tiempo convencional (referido a la medición del tiempo por reloj o calendario) como el vivido o

percibido por el ser humano, denotándose de estas respuestas que tiempos convencionales iguales no son percibidos de la misma manera por las personas, ya que esto depende de la experiencia de cada una.

También en el caso de los castigos, la duración de éstos puede variar significativamente, tanto en cuanto a su duración “objetiva” como a la percepción “subjetiva” de dicha duración, ya que del total de niños y niñas que responden, un 65 % de ellos y ellas considera que los castigos duran “mucho”; esto se da especialmente cuando éstos se extienden más de 24 horas, o hasta una semana o más, en cuyo caso son efectivamente percibidos como períodos más extensos para los niños y las niñas de estas edades. Los castigos usualmente están asociados también a experiencias negativas (dolor, culpa, privación), lo cual hace que posiblemente se perciban como más “lentos” en su transcurrir, pues implican en muchos casos no tener acceso a actividades que se disfrutaban, ya que esta es una estrategia muy utilizada para “castigar”.

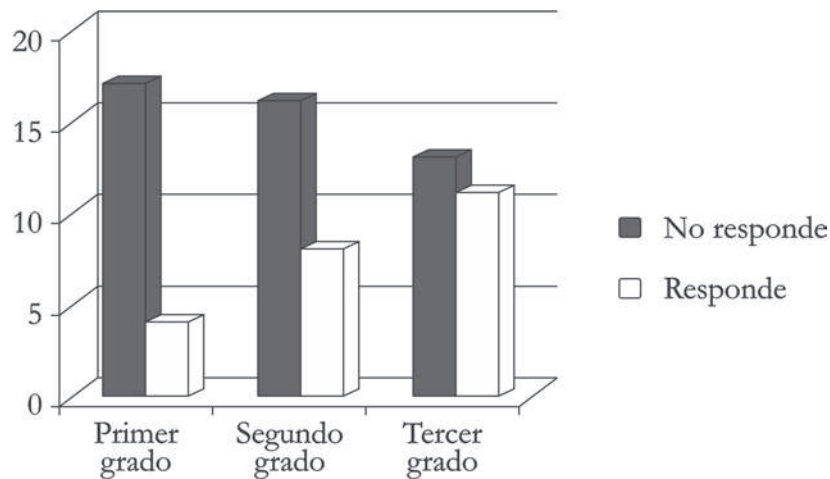
Además, puede observarse de las respuestas anteriores que para los niños y las niñas el tiempo

en general es controlado por otros, pero si fuera por su propia decisión, posiblemente el tiempo escolar sería reducido y el de jugar adquiriría mayor importancia. Evidentemente no se trata de jugar todo el tiempo sino de reconocer por parte del mundo adulto que las experiencias de aprendizaje lúdicas, motivantes y significativas, logran mayor atención e importancia de parte de los estudiantes y las estudiantes.

e. Definición del concepto de tiempo

Para finalizar esta parte del cuestionario y después de haber contestado las preguntas consideradas anteriormente, les pregunté en forma directa a los niños y a las niñas de los diferentes grados, cuál era su concepto del tiempo; a esta interrogante los de primer ciclo tuvieron algunas dificultades para responder, como puede observarse en el Gráfico 1:

Gráfico 1.
Capacidad para dar definición del tiempo según los niños y las niñas del primer ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009.



A continuación, en el Cuadro 5 detallo las definiciones que dieron los niños y las niñas de primer ciclo respecto al concepto tiempo:

Cuadro 5

Descripciones del concepto de tiempo dadas por los niños y las niñas de primer ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009

Categoría emergente	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Paso del tiempo	1: por lo que pasamos		1: vuela
Valoraciones positivas	1: cambiar a otro mundo	1: lindo	1: Es lindo y pasa rápido/ es bonito
Horas y minutos	2: horas y minutos	1: en 4 horas 1: las horas, los minutos y los segundos	
El reloj		1: el reloj	1: el reloj
El día		1: lo que pasa en el día/ 1: es el día	
Medición		1: sirve para medir el tiempo	1: me ayuda a saber qué horas y cuánto falta 1: Algo que me dice qué horas estoy o debo estar
Actividades		1: hacer la tarea y ver tele	1: estudiando y jugando 1: si juego bola que me tiempo para descansar
Otras	Todas de tercer grado: Para mí el tiempo es la vida y las vidas de los demás; Es algo que hicimos en el pasado o que vamos a hacer en el futuro; Es para mí lo que falta entre el día y la noche y yo lo defino viendo la hora		

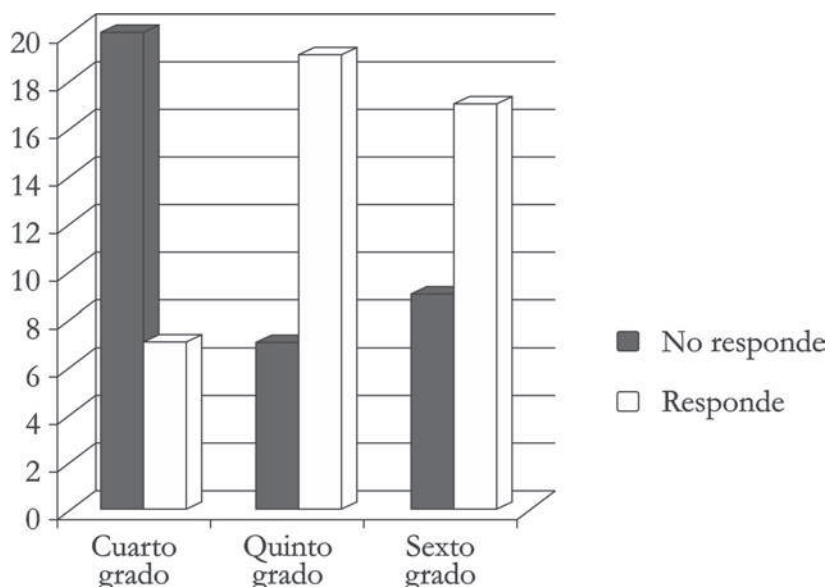
En los primeros tres grados fue interesante observar el avance en el desarrollo del concepto de primero a tercero; en el primer y segundo nivel, pocos niños y niñas lograron dar una definición del concepto. En primer grado, un alumno hizo referencia posiblemente a “viajar en el tiempo”; una alumna al paso del tiempo y otra al reloj. En segundo, se enfatizó más bien la medición del tiempo y la asociación del tiempo con ciertas actividades, mientras que en tercero sí se evidenciaron algunas definiciones ya elaboradas sobre el concepto de tiempo que van más allá de las apreciaciones hechas en grados anteriores. En general, de las definiciones dadas por los estudiantes y las estudiantes sobresalen las relacionadas con las horas y sus componentes, al igual que las referencias al reloj, y al tiempo como organizador de actividades; también es concebido como algo que pasa y pasa y que “vuela”, asumiendo especialmente en esta última la noción de velocidad en la que Piaget (1978) tanto insistió

como elemento clave en la comprensión del tiempo.

Particularmente en lo que se refiere a las últimas tres, se puede destacar una noción más elaborada; es decir, el tiempo visto como la vida, el reconocimiento del pasado y el futuro, y por otra parte, como una transición entre una actividad y otra. Estas respuestas indican que se tiene, aunque sea por parte de unos pocos niños y niñas, un concepto incipiente y que podría considerarse fundamentalmente una construcción del niño o niña, a partir de sus propias vivencias y de su lectura de éstas. Si bien para Piaget e Inhelder (1969) los niños y las niñas en estas edades difícilmente comprenden los conceptos de tiempo, distancia y velocidad, se observa que algunos de ellos intentan ya elaborar su propia definición.

En el segundo ciclo, como es de esperar, el porcentaje de estudiantes que logra contestar tiende a ser mayor que en el primer ciclo, como puede verse en el Gráfico 2.

Gráfico 2:
Capacidad para dar respuesta respecto a la definición de tiempo en segundo ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana, 2009.



Por otra parte, la capacidad para describir el concepto tiempo se incrementa conforme se avanza en edad y experiencia educativa, cómo puede verse en el siguiente cuadro:

Cuadro 6
Descripción que dan niños y niñas del segundo ciclo de un centro educativo del Área Metropolitana respecto al concepto tiempo, 2009.

Categoría emergente	Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
Paso del tiempo	Lo que dura un día, un mes y un año	Es donde transcurre todo / Algo que pasa y pasa Es un momento que pasa / Es lo que pasó en cada momento en el espacio	Algo que nunca se va a detener Son los momentos que uno pasa cotidianamente
Paso de las horas en el día	Para mí es que pasan las horas y se vuelve el día y después la noche Horas que pasan y pasan, pasan, pasan (repite 16 veces) El tiempo corre uno se queda dormido y ya han pasado horas de horas Muchas horas y horas que pasan	Para mí el tiempo son como 12 horas y después vuelve el mismo tiempo de las 12 horas pero es de noche El transcurso del día desde la una de la mañana hasta las 12 de la noche Es todo el día y la noche/ Es todo lo que pasa durante las 24 horas /es lo que duramos todo el día	Son para mí como muchas muchas horas Son horas y horas que pasan, es el día y la noche Son horas que pasan y pasan corriendo hasta que llega la noche y el próximo día

Categoría emergente	Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado
Horas, minutos y segundos	Para mí el tiempo son las horas, los minutos y los segundos Son las horas, minutos y segundos que pasan	Es la medida en que se miden los segundos, minutos y horas Son las horas, los minutos y los segundos (2)	Son minutos, horas y segundos que te pasan de un día a otro o de la noche al día Las horas, minutos, segundos
Valoraciones positivas		El tiempo es algo maravilloso que Dios nos dio para poder orientarnos en lo que debemos durar haciendo cada cosa El tiempo es un regalo	Algo que no se debe desaprovechar
Actividades		Es lo que dividimos para hacer varias cosas Es lo que a uno le dan para hacer algo Es un espacio que ocupamos para hacer actividades diarias Algo como un horario	Es el momento en que uno hace una cosa Es lo que me permite hacer más cosas (o el tiempo lluvioso) En el transcurso del día en el que hacemos muchas actividades Es cada momento, cada instante del cual hacemos distintas actividades
Otras	El tiempo es algo que pasa rápidamente o lentamente mediante segundos, minutos, horas, días, semanas, meses, años, lustros, décadas, siglos, milenios, etc.	Es lo que pasa todos los días, cada hora, cada mes	Es algo importante en la vida con el que te guías, para hacer tus labores cotidianas o estar listo a tiempo El tiempo para mí son las horas de la vida
		Es tener un poco de tiempo para todos	El tiempo es lo que hace que nosotros podamos seguir adelante. El tiempo es como el que nos guía a nosotros
			El tiempo es lo que dura

Una agrupación tentativa de las respuestas indica que se podrían identificar, entre otras, las siguientes categorías respecto al concepto de tiempo que tienen los niños y las niñas entre el 4to y el 6to grados:

- la idea de paso del tiempo (entendido como movimiento, Piaget, 1978)
- la idea del transcurso del día y su proceso cíclico de día/noche/día, así como el paso constante de horas y horas (Escolano, 2002)
- la noción de horas, minutos y segundos, que posiblemente proviene de la instrucción que reciben y de la noción de medición del tiempo (Burni et al., 2009)
- la visión del tiempo como un bien que debe ser valorado (Plakitsi et al., 2000)
- la asociación del tiempo con la organización de actividades (Escolano, 2002)
- las nociones más elaboradas vinculadas al ámbito personal y al impacto que el tiempo tiene en la vida de los seres humanos.

Si se analizan en forma integrada los dos cuadros anteriores, referidos al Primero y al Segundo Ciclos, es evidente el cambio que se va dando conforme se avanza en el sistema educativo respecto al concepto de tiempo y a la variabilidad y profundidad de las definiciones; se podría decir que aparte del grupo relativamente importante que dice no saber qué es el tiempo, los niños y las niñas que contestaron ofrecieron su verdadera versión de lo que creen que es el tiempo: esto por cuanto, aparte de las respuestas centradas en el reloj, las horas, los minutos y segundos, las otras muestran una reflexión y elaboración propia de parte de los estudiantes y las estudiantes que les permite proponer la variedad de categorías de respuestas que mencioné anteriormente.

Ante este panorama, es interesante observar que a pesar de que el “tiempo” prácticamente no se trata como tema en el sistema educativo costarricense, un número importante de niños y niñas, especialmente en segundo ciclo, logra elaborar definiciones del concepto asociadas a prácticamente todos los elementos considerados por Trepát y Comes (2002) en su tabla del componente del concepto tiempo.

4. Conclusiones

- a. Las rutinas y experiencias diarias de juego y estudio constituyen el punto de partida de asociación con el tiempo y sus cambios; las

nociones inician desde criterios perceptuales para avanzar poco a poco hacia indicadores objetivos; van pasando de lo intuitivo a lo operativo, confirmándose en este caso lo planteado por Piaget (1969) y Trepát y Comes (2002). El componente de “duración” que implica el reconocimiento del tiempo convencional y el tiempo personal, presenta particulares desafíos.

- b. En el caso del contexto costarricense, el dominio del concepto tiempo obedece más a experiencias y construcciones propias que a instrucción formal, dado que el tema se trata poco en el plan de estudios. Por tanto, se requiere que se analice la relevancia de incluir el tema del tiempo como parte del currículo, adaptando sus objetivos y contenidos al dominio cognitivo que van evidenciando los niños y las niñas conforme se desarrollan.
- c. El tiempo favorito de los niños y las niñas tiende a centrarse en el juego y en los fines de semana; la asistencia a la escuela no es vista como una experiencia agradable sino más bien como una obligación. Cómo afecta esta percepción la noción y valoración del tiempo, es una pregunta interesante a abordar en una futura investigación.
- d. En primer ciclo se evidencian muchas limitaciones sobre la definición del concepto tiempo, especialmente en primero y segundo grado. En tercer grado se empiezan a formular asociaciones con la vida, el pasado y el futuro. De cuarto a sexto grado se observa un desarrollo mayor en la capacidad para elaborar definiciones, aunque como lo menciono en el análisis, éstas parecen ser producto de construcciones propias y no resultado directo ni indirecto de instrucción formal.
- e. De las definiciones dadas propuse la construcción de algunas categorías que agrupan las principales tendencias. Éstas están referidas al paso del tiempo, a los procesos cíclicos, al tiempo cronológico, a la valoración del tiempo, a la asociación con actividades específicas y finalmente a construcciones más elaboradas relacionadas con el ámbito personal y el impacto que el tiempo tiene en los seres humanos.
- f. Podría decirse entonces, que aún en 6to grado están en el proceso de construir el concepto

de tiempo; que una mayoría importante ha logrado adquirir varias de las nociones, y varios de ellos y ellas logran elaborar definiciones bastante complejas, dinámicas y abstractas del tiempo. Puede decirse que estos últimos niños y niñas ya tienen las bases del concepto tiempo, y pueden a partir de éstas utilizarlas para aplicarlas en su vida y sus rutinas. Los otros y las otras que no lo han logrado, posiblemente van a enfrentar dificultades, tanto en su vida personal como estudiantil, por la importancia que tiene el manejar adecuadamente el tiempo del que se dispone.

Por ende, podría decirse que respecto a estas nociones, se tiende a confirmar los criterios aportados por Piaget (1969) y otros, observándose además que, pese a que el dominio de éstos aumentó en forma marcada conforme avanzaban en su proceso educativo, algunos niños y niñas aún en 6to grado presentaban dificultades para dominarlos. Los datos señalan que el nivel de dominio es todavía tentativo y de carácter concreto, limitado a nociones básicas. Pensar sobre el tiempo en una dimensión más integral y de corto y largo alcance seguiría siendo una expectativa en un mundo en el cual el tiempo se ha convertido en el bien máspreciado del que disponen las personas.

Lista de referencias

- Ben, M. (2000). *Who is older, daddy or grandpa: Illustrating the concept of time for children and grownups in the Youth Wing Exhibition*. Recuperado el 10 de junio de 2011, de: <http://www.imj.org.il/time/michal.html>.
- Bruner, J. (1996). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton.
- Burne, E., Valke, M. & Desoete, A. (2009). Towards an agenda for studying learning and instruction focusing on time related competencies in children. *Educational Studies*, 35(5), pp. 15-31.
- Creswell, J. (2008). *Outline: Creswell's Research Design*. Recuperado el 11 de Junio de 2011 de: <http://www.ics.uci.edu/~alspaugh/human/crewel.html>.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Goris, B. (2006). *Las ciencias sociales en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 7(33), pp. 14-26.
- Kephart, R. (s.f.) *Children and the nature of time*. Recuperado el 12 de junio de 2011 de: rmkr@lphrc.org.
- León, A., Pereira, Z. & Castro, M. (2004). *Análisis de los procesos cognitivos y pedagógicos que se aplican en el aprendizaje de cinco conceptos básicos del Programa de Educación Preescolar del Ministerio de Educación Pública y el desarrollo de estos conceptos en 2º y 4º nivel de la Educación General Básica*. Heredia: Universidad Nacional.
- Milburn, A. (1997). *Conception of time*. Recuperado el 11 de junio 2011, de: www.education.mcgill.ca/EDEE_382_01/timeconception.htm.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2005). *Programa de estudios. I ciclo, Estudios Sociales*. San José de Costa Rica: M. E. P.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2005). *Programa de estudios. II ciclo, Estudios Sociales*. San José de Costa Rica: M. E. P.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Plakitsi, K., Kokkotas, P., Drakopolou, M. & Vlachos, I. (2000). *Conceptual networks based on pupils' conception of time*. Recuperado el 13 de junio de 2011, de: <http://www.ipn.uni-kiel.de>.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. & Pérez, A. (2003). Taking the next step: mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 1(21), pp. 19-29.
- Siegler, R. (1991). *Children's Thinking*. New Jersey: Prentice Hall.
- Trepát, C. & Comes, P. (2002). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Grao.

Referencia para citar este artículo: Patiño-Giraldo, L. E. (2011). Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 885 - 897.

Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes*

LUZ ELENA PATIÑO-GIRALDO**
Profesora de la Universidad de Manizales.

Artículo recibido en agosto 17 de 2010; artículo aceptado en octubre 29 de 2010 (Eds.)

• **Resumen:** En este artículo presento algunos resultados obtenidos en relación con los niveles de conceptualización alcanzados por dos grupos de niños, niñas y jóvenes no oyentes usuarios de la Lengua de Señas Colombiana, en una ciudad intermedia de Colombia, acerca de algunas nociones espaciales relacionadas con las Ciencias Sociales. El estudio se fundamenta en el reconocimiento de la Lengua de Señas local como la lengua natural de las personas no oyentes, pero debo clarificar que los sujetos participantes en el estudio tuvieron una fuerte incidencia de procesos educativos desde una perspectiva oralista. La estrategia metodológica del estudio se caracteriza por ser exploratoria y policíclica, con aspectos cualitativos y cuantitativos (en continuas fases cuyos resultados fueron modificando el problema de investigación).

Palabras clave: Sordos y sordas, lenguaje, comunicación, Ciencias Sociales.

Conceptualização de noções espaciais em meninos e meninas não ouvintes

• **Resumo:** Neste artigo apresentam-se alguns resultados obtidos em relação com os níveis de conceitualização alcançados pelos dois grupos de meninos, meninas e jovens não ouvintes, que usam a língua de sinais colombiana, numa cidade intermediária, acerca de algumas noções espaciais relacionadas com as ciências sociais. O estudo tem como fundamento o reconhecimento da língua de sinais local como a língua natural das pessoas não ouvintes; mais, é claro que os sujeitos participantes no estudo tiveram forte incidência nos processos educativos numa perspectiva oral: A estratégia metodológica do estudo, foi de caráter exploratório e policíclico, com aspectos qualitativos e quantitativos (desenvolvidos em fases, cujos resultados modificaram o problema da pesquisa).

Palavras-chave: Língua, comunicação, ciências sociais, canhotos, Canhotas.

The process of conceptualization of spatial notions in deaf children

• **Abstract:** This paper summarizes research results regarding levels of conceptualization reached by two groups of deaf children and youths, users of the Colombian Sign Language, in a colombian intermediate city, about a few spatial notions related to Social Studies. The research was based on the recognition of the local Sign Language as the natural language of deaf people, but it is necessary to clarify that the participants in the research study were influenced by oralist education. The methodological strategy of this study can be described as exploratory and polycyclic, with both qualitative and quantitative aspects in continuous phases where results modified the research problem.

Keywords: Colombian Sign Language, deaf students, levels of conceptualization, Social Science teaching and learning, spatial notions.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es una síntesis de la investigación denominada "La lengua de señas colombiana como mediadora en el proceso conceptualización de nociones relacionadas con las ciencias sociales en niños y niñas no oyentes", presentada por Luz Elena Patiño Giraldo, para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Convenio Universidad de Manizales-Cinde. La investigación se realizó entre febrero del 2006 y noviembre del 2009.

** Magister en Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Correo electrónico: luzec@umanizales.edu.co

-1. Introducción. -2. Lenguaje y Pensamiento. -3. Lenguaje y conceptualización. -4. La conceptualización en Ciencias Sociales. -5. Enfoque metodológico. -6. Niveles de conceptualización en niños, niñas y jóvenes no oyentes. -7. Niveles de conceptualización en niños y niñas oyentes. -8. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Durante mucho tiempo se pensó que los procesos educativos de las personas no oyentes deberían hacer énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas desde el lenguaje oral, perspectiva que negó entonces sus posibilidades de utilizar la lengua de señas como su lengua materna. Sólo a partir de la década de los sesenta, cuando se realizaron los primeros estudios lingüísticos de la lengua de señas y se le reconoció su estatus de lengua, al comprobarse que cumplía las mismas funciones que las demás lenguas, se iniciaron en los diferentes países experiencias pedagógicas donde la lengua de señas se convirtió en el mediador comunicativo de las diversas interacciones didácticas y se les brindó a las personas no oyentes la posibilidad de consolidar su forma particular de comunicación.

Con el presente trabajo pretendo caracterizar los niveles de conceptualización de algunas nociones de las Ciencias Sociales en los niños y niñas no oyentes que utilizan la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como mediador comunicativo. Para ello fundamento la relación entre pensamiento y lenguaje desde las posturas de Vigostky y sus seguidores y seguidoras, entendiendo que los seres humanos crean diferentes mecanismos (instrumentos y sistemas de signos) cuyo uso les permite transformar y conocer el mundo, comunicar las experiencias y desarrollar nuevas funciones cognitivas y que, con la palabra (la seña para el caso de las personas no oyentes), el ser humano denomina la realidad y puede referirse a la misma, aunque los objetos, hechos o fenómenos no estén presentes. Finalmente, hago referencia a la estructura de la Lengua de Señas colombiana, para comprender el estado actual de desarrollo de la misma y establecer algunas diferencias que se dan entre ésta y las lenguas orales.

En el proceso de investigación intenté superar la perspectiva de comparar los resultados de los niños y niñas no oyentes frente a las habilidades comunicativas desde el lenguaje oral. Debido a que no se ha explorado investigativamente el desarrollo

de nociones espaciales en el campo de las Ciencias Sociales en niños y niñas no oyentes, la estrategia metodológica se caracteriza por ser exploratoria y policíclica. Así, este trabajo se convierte en el inicio de estudios relacionados con la temática descrita y requiere de ulteriores investigaciones con otras comunidades sordas para consolidar sus resultados.

2. Lenguaje y Pensamiento

El ser humano nace con la capacidad para comunicarse. Como lo expresó hace un siglo Ferdinand de Saussure (1918/1992), “con esta capacidad el individuo simboliza su realidad mediante la creación de lenguas o códigos que son símbolos convencionales donde el concepto y la imagen guardan estrecha relación”. Esto significa que las lenguas, como sistemas de comunicación, nacen de manera natural al interior de los grupos sociales, con el propósito de interactuar y satisfacer sus necesidades comunicativas.

Para Vigostky (1995), en palabras de Pino (2000), a diferencia de los animales que están sujetos a los mecanismos instintivos de adaptación, los seres humanos crean instrumentos y sistemas de signos cuyo uso les permite transformar y conocer el mundo, comunicar sus experiencias y desarrollar nuevas funciones psicológicas. En el proceso de desarrollo cognitivo, el ser humano va reconstituyendo internamente y se va aproximando a lo que ya fue desarrollado por la especie, y eventualmente pasa a contribuir en la creación de nuevos instrumentos y signos. Ese proceso de interiorización/apropiación está mediado por interacciones e intercomunicaciones sociales, en las que el lenguaje es fundamental.

En la mediación semiótica esencial para la interiorización de signos, la palabra es el material privilegiado, es el elemento común entre locutor e interlocutor, es una unidad de pensamiento y lenguaje, está siempre cargada de contenido o de sentido ideológico, es una especie de *molécula del pensamiento verbal, de la intersección entre pensamiento y*

habla (Tunes et al., 2007). La palabra está presente en todos los actos de comprensión y en todos los actos de interpretación. Todos los signos no verbales, aunque no puedan ser sustituidos por palabras, se apoyan en las palabras y son acompañadas por ellas; la palabra es la mediación, el elemento móvil y cambiante en la dinámica de las interacciones verbales (Smolka, 2000).

El significado de una palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encarnado en el lenguaje, y del habla, sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento. El pensamiento verbal se eleva de las generalizaciones primitivas a los conceptos más abstractos. No cambia sólo el contenido de la palabra, sino el modo en que se generaliza la realidad y se refleja a través de la palabra. La relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras sino que existe a través de ellas (Vigotsky, 1966, pp. 134-139).

Para Novak (2002), los conocimientos implican pensamientos, los cuales implican fundamentalmente lenguaje. Mediante el lenguaje, el ser humano no sólo construye su pensamiento sino que está en condiciones de exteriorizarlo y transmitirlo a los demás. Se manifiestan así las dos funciones esenciales del lenguaje: *la función noética*, al participar en la construcción del pensamiento, y *la función semiótica*, en su transmisión mediante diferentes códigos, de los cuales el código verbal resulta esencial (Vigostky, 1995; Luria, 1982; van Dijk, 2000). Dichas funciones le permiten al lenguaje ser componente esencial de los procesos de cognición y comunicación. De igual forma, revelan la importancia del lenguaje en el desarrollo integral de la personalidad del individuo desde los puntos de vista cognitivo, meta-cognitivo, afectivo-emocional, axiológico y creativo, como resultado de su interacción con otros seres humanos en un contexto socio-cultural.

Uno de los temas esenciales desarrollados por Vigostky es el de la relación entre el pensamiento y el lenguaje. Él establece una relación dinámica entre ambos; esta relación la representa a través del sujeto que simultáneamente los va desarrollando dentro de sus relaciones de comunicación en un espacio cultural concreto. Gracias al lenguaje, el pensamiento permite delimitar los elementos más esenciales de la realidad (Vigostky, 1977; Luria, 1980; Velasco, 1989). El uso de la palabra implica un acto de generalización, pues un sustantivo no nombra un solo objeto, sino toda una clase de objetos que se categorizan según algún criterio perceptual o conceptual (Vigostky, 1977).

3. Lenguaje y Conceptualización

Ramos, en un artículo denominado simbolismo vs. conexionismo: la estructura de las representaciones (2000), argumenta que el pensamiento tiene constituyentes denominados conceptos o ideas y que la estructura del pensamiento refleja la estructura del lenguaje; es decir, el pensamiento típicamente humano surge cuando convergen el lenguaje y el pensamiento; así, las palabras de una lengua como los lexemas de la lengua castellana colombiana LCC y las señas en la lengua de señas LSC, son las herramientas lingüísticas del pensamiento, y por la experiencia sociocultural del niño o niña, las que posibilitan el desarrollo de los conceptos.

Murphy (citado por Gabucio et al., 2005, p. 64), plantea que “los conceptos son una clase de pegamento mental porque, por un lado, conectan nuestras experiencias pasadas a nuestras interacciones presentes con el mundo, y por otro, los conceptos en sí mismos están conectados a nuestras estructuras de conocimiento.”

Aebli (1995) considera que

(...) los conceptos no son meros contenidos de la vida mental, son sus instrumentos. Nosotros trabajamos con ayuda de ellos. Al aplicarlos a nuevos fenómenos captamos éstos y se van ordenando en la mente. Los conceptos son instrumentos que nos permiten ver el mundo y comprenderlo. Son los instrumentos que nos ayudan a analizarlo.

Así mismo, expresa el autor que los conceptos son las unidades con las que pensamos al

combinarlos, ordenarlos y transformarlos, y que los contenidos conceptuales no se representan en la memoria semántica (la memoria de los significados) como cadenas de vocablos o imágenes, sino que los mismos mantienen múltiples interrelaciones con los conceptos vecinos. Es necesario además diferenciar los conceptos relacionados con las cosas, de los conceptos relacionados con las relaciones (Lindsay & Norman 1977, citados por Best, 2001). Para Vasco (2000), los conceptos pueden, además de las cosas y las relaciones, tener por objeto las acciones y las operaciones.

No todos los individuos conceptualizan la realidad de la misma forma, porque en ello intervienen factores físicos, biológicos, mentales y motivacionales, que determinan la manera como cada cual refleja la realidad. Se dice que cada individuo construye su propio mapa de la realidad y que éste no es más que un reflejo subjetivo, mediatizado por los factores ya anotados. La percepción que tenemos de la realidad es filtrada por nuestra cultura, por nuestro lenguaje, por nuestras creencias, por nuestros valores, por nuestros intereses y por nuestras suposiciones. De ello depende la diversidad de interpretaciones o explicaciones que pueden dar las personas acerca de un mismo hecho.

Vergnaud (1990) atribuye gran importancia a la conceptualización de las situaciones y, en ella, al lenguaje. Toma como premisa que el conocimiento está organizado en campos conceptuales, cuyo dominio por parte del sujeto ocurre a lo largo del tiempo, a través de la experiencia, de la maduración y del aprendizaje. Un campo conceptual es, sobre todo, un conjunto de situaciones problemáticas cuyo dominio requiere el dominio de varios conceptos de naturaleza distinta. Un campo conceptual es también definido por Vergnaud (1983) como un conjunto de problemas y situaciones cuyo tratamiento requiere conceptos, procedimientos y representaciones de tipos diferentes pero íntimamente relacionados. La teoría de los campos conceptuales desarrollada por este autor supone que el núcleo del desarrollo cognitivo es la conceptualización. Ella es la piedra angular de la cognición (Vergnaud, 1996). El concepto es el producto de esa actividad de conceptualización y puede representarse como una terna de conjuntos, compuesta por un conjunto de situaciones, un conjunto de formas de expresión y un conjunto de

invariantes que permanecen constantes en el cruce de situaciones y formas de expresión.

4. La conceptualización en las ciencias sociales

La reciente preocupación por el estudio del conocimiento social ha puesto de manifiesto la necesidad de encontrar teorías que expliquen la forma como los sujetos van construyendo las representaciones del mundo social, entendiendo que su contenido es independiente con respecto al mundo físico y al mundo lógico-matemático, y que requiere para su consolidación de la existencia de una estructura mental capaz de interpretar y dar sentido a la transmisión y mediación cultural (comentarios, prácticas y actividades cotidianas). Sin esa estructura mental en el niño o niña, no es posible la comprensión de los datos y, si éstos no se entienden, no existen elementos que le permitan construir sistemas en los que la información se integre de manera coherente y lógica para que oriente su práctica social más allá de las repeticiones de rutinas y rituales aprendidos por imitación.

El conocimiento social incluye el saber sobre las personas en sí mismas (pensamientos, sentimientos, deseos, emociones), sobre las relaciones entre ellas, sobre los roles y funciones sociales, sobre los valores de las diversas sociedades, y sobre el espacio y tiempo en que se da el funcionamiento de las sociedades. Algunos autores y autoras (Enesco et al., 1989) consideran el conocimiento social como interdisciplinario, ya que engloba aspectos cognitivos, sociales, culturales e históricos.

Delval (2001) distingue tres momentos en la construcción de los conceptos sociales: en el primero de ellos se juzgan las situaciones atendiendo a los aspectos más visibles y externos, centrándose solamente en algunos de ellos, confundiendo las causas con los efectos; en el segundo momento se es capaz de realizar inferencias que permiten descubrir los factores responsables de una determinada situación. Lo característico de este nivel es la incapacidad para coordinarlos en un todo integrado. Finalmente el sujeto es capaz de examinar sistemáticamente una situación, de coordinar puntos de vista y de reflexionar sobre lo posible.

Castorina (2003) plantea que en el conocimiento social existe una unidad con los otros tipos de conocimientos generales que poseemos, debido a los mecanismos y procesos constructivos que le subyacen, pero que al mismo tiempo existe una cierta diversidad respecto a ellos, dadas las particularidades derivadas de los objetos sociales. En esta misma perspectiva, Delval (1989) afirma que concurren una serie de estructuras mentales generales y comunes a todos los ámbitos, pero que hay otras parciales y específicas, propias de cada uno de los campos del conocimiento, que pueden desarrollarse con relativa independencia unas de otras, y este es el caso de la génesis de las nociones sociales.

Geógrafos reconocidos (Catling, 1978; Graves, 1982; Capel & Urteaga, 1981; Boardman, 1984) enfatizan en sus publicaciones la importancia de saber cómo evolucionan en los niños y niñas la capacidad para reconocer y representarse las distintas relaciones espaciales implicadas en el entorno cotidiano, y sus capacidades para externalizarlas a través de esquemas, mapas, dibujos o maquetas, así como para comprender los sistemas cartográficos.

Graves (1997) expresa que si hay un área de entendimiento conceptual que sea de aplicación especial al estudio de la geografía, es probablemente la conceptualización espacial, puesto que en geografía nos ocupamos fundamentalmente de la localización espacial, la distribución espacial y las relaciones espaciales.

Eliot (1987) desarrolla la naturaleza de la capacidad espacial sugiriendo que hay tres elementos dominantes: el primero es la capacidad de percibir exactamente modelos espaciales y compararlos con otros. El segundo se refiere a la orientación, y es la capacidad de no confundirse por las orientaciones variables dentro de las cuales puede presentarse un modelo espacial. La tercera capacidad -la visualización espacial-, es la capacidad de manipular objetos en la imaginación, que implica operaciones tales como percibir, reconocer, distinguir y relacionar la colocación de objetos en el espacio.

García et al. (1999) expresan que, al trabajar los contenidos relacionados con las ciencias sociales, “la comprensión del discurso tiene por resultado la construcción de una representación mental del significado del mismo, es decir, supone

la transformación de símbolos lingüísticos en mentales, en un recorrido que va del lenguaje al pensamiento” (García, 1999, p. 39). Las dificultades en el dominio de los contenidos escolares relacionados con las Ciencias Sociales, y específicamente de la geografía, no dependen, al igual que en otras asignaturas, de lo estrictamente complejo desde lo geográfico, sino también del conocimiento del mundo y de otros conocimientos aportados por la escuela, es decir, del andamiaje que posee.

5. Enfoque metodológico de la investigación

Esta es una investigación de enfoque predominantemente cualitativo, exploratoria y policíclica, con aspectos cuantitativos, debido a que no partió de un diseño previo para continuar con una recolección de datos seguida de un análisis, sino que salió de un corpus inicial, y siguió con un primer diseño para buscar diferencias en los niveles de conceptualización. Continuó luego con un primer análisis que permitió excluir los campos temporal-histórico y socio-político, para reducir el rediseño y el re-análisis al campo espacial-geográfico. Aún de este campo ya restringido fue todavía necesario excluir algunas categorías sobre las cuales no encontré producciones específicas en los sujetos. Al hacer un segundo análisis de las categorías seleccionadas, hallé diferencias atribuibles a las distintas combinaciones de uso de la Lengua Castellana Colombiana LCC y la Lengua de Señas Colombiana LSC, pero no todas en la dirección indicada por observaciones e investigaciones previas. Esta observación me llevó a un tercer análisis para aprovechar algunos factores lingüísticos diferenciales que había logrado precisar en el marco teórico, con el fin de avanzar en la teorización y en la posibilidad de proponer intervenciones didácticas para superar las dificultades observadas.

Este último análisis no me permitió establecer relaciones claras entre los factores lingüísticos diferenciales, el grado de dificultad de los conceptos espaciales estudiados y otras variables independientes e intervinientes, pero sí refinar la escala de niveles de conceptualización y sus indicadores. Logré finalmente una interacción entre el refinamiento de los niveles de

conceptualización y los resultados de su aplicación sucesiva a los datos iniciales y a otros tomados de grupos diferentes, como se verá enseguida, de manera que se pueden considerar como resultados tanto la escala de niveles, que puede servir de herramienta para futuras investigaciones, como las interpretaciones de las respuestas de los distintos sujetos como manifestaciones de dichos niveles de conceptualización, que pueden servir de punto de comparación con otros datos y análisis.

Esta Investigación es del tipo de estudio de caso múltiple al pretender hacer un análisis cuidadoso del objeto de investigación en el ambiente natural donde tiene ocurrencia el fenómeno, y porque la principal preocupación es la de caracterizar, a través de una unidad de trabajo restringida, los niveles de conceptualización en niños y niñas no oyentes, utilizando la Lengua de Señas Colombiana con el fin de que sirva de fundamento a nuevas investigaciones en este campo.

Los conceptos abordados en la investigación corresponden a la categoría espacial-geográfica, y fueron: barrio, comuna, ciudad, municipio, departamento¹ y país. Los niveles de conceptualización, entendidos como la sucesión de momentos, fases o etapas por las que pasan los niños y niñas en el proceso constructivo de elaboración de los conceptos científicos relacionados con demarcaciones territoriales arbitrarias, propias de Colombia, como son: barrio, comuna, ciudad, municipio, departamento y país, no los establecí con anterioridad a partir de teorías o investigaciones previas, sino que los elaboré en sucesivos ciclos de análisis de los datos obtenidos con los diferentes sujetos participantes, y representan una forma de construcción de los conceptos relacionados con Ciencias Sociales. Por lo tanto, propongo esta lista depurada como otro aporte de la presente investigación a esta área del conocimiento.

Estos niveles resultaron formulables en la siguiente escala:

Nivel	Denominación	Indicadores
Nivel 1	Noción vaga inicial	Uso de expresiones remotamente relacionadas con los conceptos.
Nivel 2	Preconcepto	Nominación de elementos constitutivos del concepto.
Nivel 3	Concepto experiencial situacional	Se nombra una categoría que incluye el concepto.
Nivel 4	Concepto experiencial descontextualizado	Se introducen dos o más expresiones que incluyen el concepto.
Nivel 5	Concepto aproximativo	Se establecen relaciones de conjunto, que permiten diferenciar un concepto de otro y se enuncian proposiciones que se acercan a la definición aceptada del concepto.
Nivel 6	Concepto científico	Se proponen características equivalentes a las definiciones aceptadas por los expertos.

¹ La expresión departamento se utiliza en Colombia para designar las divisiones geográficas denominadas en otros países Provincias.

En el estudio participaron 14 niños y niñas no oyentes entre los 8 y los 10 años de edad, que se encontraban cursando el grado segundo o tercero de la Educación Básica Primaria y quienes realizaron sus procesos educativos en instituciones especializadas, en atención a su diferencia. Todos ellos y todas ellas pertenecen a estratos socioculturales bajos (dos y tres) y sus pérdidas auditivas son superiores a los 80 db, lo cual los ubica, desde una clasificación clínico-pedagógica, en pérdidas desde severas hasta profundas. De acuerdo con el uso en contextos comunicativos que los estudiantes y las estudiantes no oyentes hacen de la lengua castellana y de la lengua de señas, clasifiqué a estos 14 niños y niñas de la siguiente manera: Predominio de LSC: 6 participantes; Predominio de la Lengua Castellana Colombiana (LCC): 4 participantes; Bimodalismo: 4 participantes, entre los que se diferenciaron 3 participantes que mostraron cierto predominio de la LCC sobre la LSC y uno de la LSC sobre la LCC.

Incluyo además un grupo de 10 sujetos jóvenes no oyentes como referencia externa para determinar si éstos, al concluir los grados escolares donde se desarrollan los contenidos relacionados con las nociones objeto de la investigación (grado 6), logran mayores elaboraciones que sus compañeros y compañeras de grado 2 y 3 de la básica primaria, con respecto a los conceptos espaciales de las Ciencias Sociales. Los jóvenes y las jóvenes de este grupo se encontraban cursando

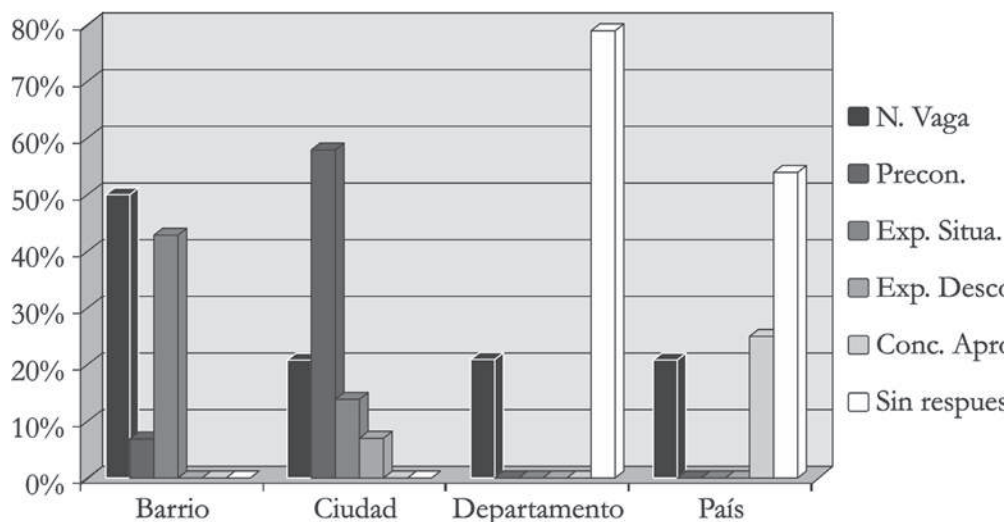
el grado séptimo y octavo de la Educación Básica Secundaria en Instituciones de Educación Regular, pero al igual que los niños y niñas del grupo inicial, realizaron el proceso educativo de la básica primaria en alguna institución de Educación Especial. Clasifiqué a estos 10 sujetos jóvenes de la siguiente forma, atendiendo al uso que hacen del castellano y la lengua de señas en contextos comunicativos: Predominio de LSC: 6 participantes; Predominio de la LCC: 2 participantes; Bimodalismo: 2 participantes, el uno con cierto predominio de la LCC sobre la LSC y el otro de la LSC sobre la LCC.

Como lo dije en la introducción, en esta investigación participó además un grupo de estudiantes oyentes, usuarios de la lengua castellana, que igualmente cursaban el segundo y tercer grado de la básica primaria.

Para la recolección de la información empleé como estrategia didáctica las interacciones discursivas de los sujetos participantes en contextos reales de comunicación, estableciendo la diferenciación en el uso de la lengua: con los niños y niñas oyentes el mediador comunicativo fue la LCC, y con los niños y niñas no oyentes la LSC. Para ambos grupos las interacciones discursivas estuvieron acompañadas de dibujos relacionados con las temáticas abordadas, estrategia que buscaba básicamente responder al dominio visual de los niños y niñas sordos.

6. Niveles de conceptualización de los niños, niñas y jóvenes no oyente

Niveles de conceptualización. Niños no oyentes



Gráfica 1

Con respecto al concepto de barrio, los datos permiten inferir de manera general que la diferencia que se da entre los sujetos estudiantes no oyentes de segundo y tercer grado, es la riqueza en repertorio verbal de los estudiantes y las estudiantes de este último grado, aspecto que realmente no se manifiesta en sus niveles de conceptualización, sino en un mayor manejo de la lengua como expresión comunicativa. (Expresiones de los estudiantes de segundo grado: Niña casa. Casa niña ver; mamá, papá, cerca visitar casa, tienda, escuela; niña vio Manizales grande, Chipre, Manizales, barrio. Respuestas de los estudiantes y las estudiantes de tercer grado: porque aburrida, nada otra escuela, cambio otra; niña aburrida, amigos nada; le-gusta escuela cerca; ella pensando cuál mejor, otro barrio, más casas, escuela cerca).

Con respecto al concepto de departamento, sólo los niños y niñas no oyentes que usan LSC y que corresponden al 38%, se ubicaron en la noción vaga.

En el concepto de país, los niños y niñas no oyentes que usan LSC, que equivalen a un 38%, y el 25% de quienes usan la lengua de señas acompañada de castellano, se ubican en la noción vaga. El 18% de los estudiantes y las estudiantes no tiene construido el concepto de país, pero sí reconoce el mapa de Colombia, aunque hay poca relación de Colombia con la palabra país.

Ninguno de los sujetos participantes no oyentes dio cuenta de la noción de comuna y, además, la comunidad sorda de la ciudad no tiene

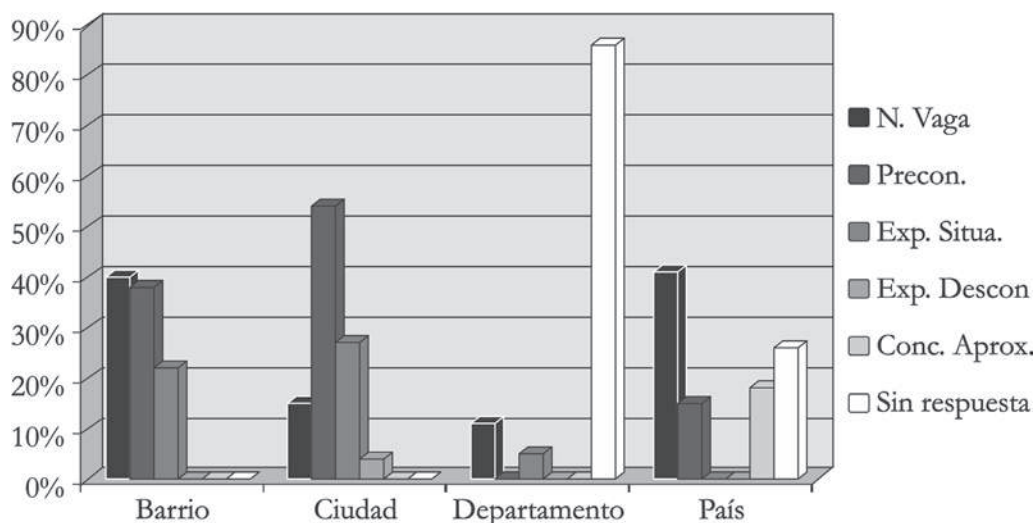
en su repertorio de la Lengua de Señas una seña explícita para este contenido.

Es importante hacer referencia al uso permanente y cotidiano que los niños y niñas no oyentes hacen de las señas correspondientes a Manizales y Caldas, pero igualmente no establecen una relación clara con respecto a Manizales como ciudad y a Caldas como Departamento, ya que la mayoría de las veces al hablar de la ciudad de Manizales sólo hacen uso de la seña de Manizales y no de ambas señas. Lo mismo sucede con la expresión Departamento de Caldas: simplemente se ejecuta la seña de Caldas. Esta economía del lenguaje, que atiende al principio pedagógico de concretizar al máximo los contenidos para los sujetos estudiantes no oyentes, debe considerarse como una restricción en los procesos de enseñanza que inciden en la construcción de los diferentes conceptos. Así mismo, algunos estudiantes y algunas estudiantes no oyentes reconocen el mapa del Departamento de Caldas, y en él ubican la ciudad de Manizales, instrumentos cotidianos que se usan para la representación de los espacios geográficos.

En conclusión, las diferencias están dadas en el número de sujetos participantes que se encuentran ubicados en los tres primeros niveles, más no en el mayor nivel de conceptualización; al contrario, hay menor número de jóvenes en el tercer nivel.

Los jóvenes y las jóvenes no oyentes no dieron respuesta en la noción de comuna.

Niveles de conceptualización de los jóvenes no oyentes



Gráfica 2

Con respecto a la noción de ciudad, ambos grupos llegan al mismo nivel de conceptualización: experiencial descontextualizado (los niños y niñas: 20% en noción vaga, 59% en preconceptos, 14% en experiencial situacional y 7% en experiencial descontextualizado, y los sujetos jóvenes: 15% en noción vaga, 54% en preconceptos, 27% en experiencial situacional y 4% en experiencial descontextualizado). Como sucede en la noción de barrio, la diferencia está dada en el número de participantes que se encuentra en cada nivel, siendo así mismo menor la cantidad de jóvenes en la noción vaga y mayor el número de niños y niñas en experiencial descontextualizado.

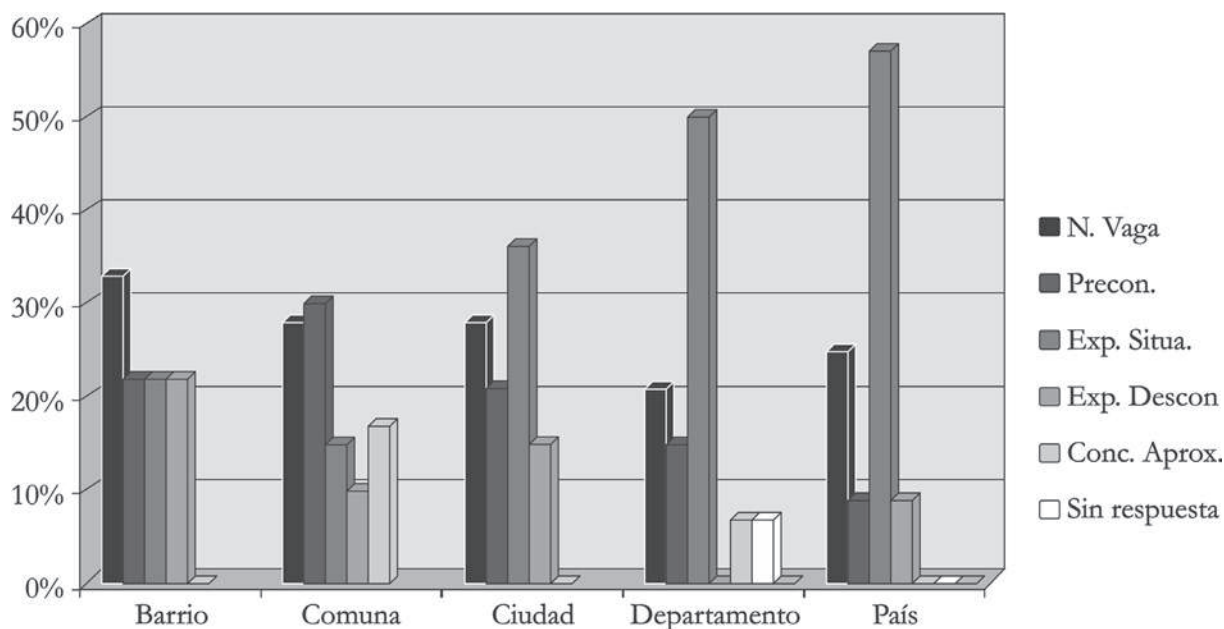
En cuanto a la noción de departamento, se dan diferencias entre los niveles de conceptualización entre ambos grupos de participantes, ya que algunos sujetos jóvenes no oyentes llegan hasta el nivel experiencial situacional (5%), mientras que el 21% los niños y niñas se encuentran en noción vaga, frente al 11% de los sujetos jóvenes. Es de anotar que el 84% de los

jóvenes y de las jóvenes, y el 79% de los niños y niñas, no dan cuenta de este concepto, rango alto para ambos grupos, pero mayormente llamativo para los sujetos jóvenes que han cursado ya todos los grados donde se desarrollan estos contenidos curriculares. En lo que se refiere a la noción de país, ambos grupos llegan al concepto aproximativo; en él se ubican menor cantidad de jóvenes (25% niños y niñas, 18% jóvenes), pero es menor el número de jóvenes que no da respuesta a este concepto (40% frente a 54% de los niños y niñas).

A diferencia de los niños y niñas, los jóvenes y las jóvenes no oyentes utilizan el concepto de distancia (cerca / lejos) para establecer diferenciaciones entre los sitios. Sólo un joven se encuentra en el tercer nivel de conceptualización con respecto a la noción de departamento.

Solamente un 21% de todos los sujetos participantes no oyentes posee una noción vaga acerca del concepto de Departamento. Los demás no dan cuenta de este concepto, aunque hacen uso de la seña que lo representa.

7. Niveles de conceptualización de niños y niñas oyentes



Gráfica 3

Al analizar el total de personas participantes oyentes encontré que éstos alcanzan su mayor nivel de conceptualización en la noción de departamento (en concepto científico: 7%). La diferencia entre los sujetos oyentes y no oyentes está en los conceptos referidos a comuna y departamento que son conceptos con más difícil demarcación espacial y que quizás en el contexto cotidiano de las personas no oyentes no se utilicen con frecuencia.

Los datos confirman así mismo que las nociones más elaboradas por los estudiantes y las estudiantes no oyentes, son las relacionadas con barrio y ciudad. En este último concepto alcanzan niveles superiores a los de los sujetos estudiantes oyentes (12% concepto situacional contextualizado).

Descarté del proceso de análisis de la investigación la noción de municipio, porque los niños y niñas no oyentes no dieron respuestas con relación a esta noción, y de los niños y niñas oyentes sólo 4 participantes dieron cuenta de este concepto, lo cual hace poco representativos los datos.

Al realizar comparaciones entre las producciones escritas en LCC (de las personas oyentes) y las narraciones desde la LSC (de las personas no oyentes), encontré que:

Los niños y niñas no oyentes que sólo hacen uso de la LSC, en el concepto de barrio hacen referencia a más elementos constitutivos del concepto, es decir, hacen uso de más sustantivos que los niños y niñas no oyentes que establecen sus interacciones comunicativas sólo desde la LCC. Los niños y niñas oyentes se alejan de la narración, usada como estrategia didáctica, para contextualizar las nociones a evaluar, para referirse al concepto. Los niños y niñas no oyentes que utilizan la LCC, y los jóvenes y las jóvenes, tienen mayor dificultad para separarse de las narraciones que para dar cuenta de los conceptos. Esta característica de hacer referencia a la narración es un indicador más de que las personas no oyentes, a diferencia de los niños y niñas oyentes, tienen una mayor fijación en los conocimientos referidos a las situaciones de sus contextos.

Los niños y niñas oyentes elaboran proposiciones gramaticales, que incluyen aspectos emocionales (es una ciudad muy linda, tiene mucha gente muy especial), mientras que los niños

y niñas no oyentes hacen uso de la nominación de los elementos constitutivos, uso de nombres propios y comunes (Chipre, calles, árboles centro). En sus producciones, los niños y niñas no oyentes no hacen uso de adverbios y el uso de adjetivos es reducido. Los jóvenes y las jóvenes no oyentes tienen mayor acercamiento a las proposiciones gramaticales. Estos usos comunicativos evidencian un lenguaje ligado a la praxis y a situaciones, y no un sistema autónomo de códigos, debido a que no son eficientes en el uso de ninguna de las lenguas (LSC o LCC), como consecuencia de sus condiciones de vivir en un mundo de oyentes en donde predomina la LCC y en donde sus posibilidades de hacer uso y desarrollar su LSC son muy reducidas.

Los sujetos jóvenes no oyentes involucran como elementos constitutivos espacios que son muy significativos en la vida de la ciudad: Nevado (Nevado del Ruiz, sitio turístico de la ciudad), Chipre (espacio de esparcimiento muy popular en la ciudad), y acciones que ejecutan las personas, otro indicador más de que las señas cumplen una función de designación y no la función de introducir los objetos en un sistema de complejos enlaces y relaciones (Vigostky, 1990).

Los niños y niñas oyentes de tercer grado involucran mayor cantidad de elementos constitutivos del barrio, incluyendo además objetos como tambores, patios, balones, etc. También incluyen expresiones afectivas. Utilizan, además, las palabras parte, lugar, región, reino, territorio, dando un sentido espacial con relación a los conceptos. Emplean así mismo las expresiones “muchas cosas... algo muy grande”, que denotan una relación con la extensión de territorio. El uso de la palabra “mapa” demarca igualmente una representación mental del espacio. Esta clase de producciones permiten inferir que los niños y niñas oyentes empiezan a establecer una relación entre las nociones abordadas y la categoría “Espacios geográficos”.

8. Conclusiones

Los factores que intervienen en el desarrollo de las personas no oyentes, como son: la tardía adquisición de una lengua, el acceso restringido a la información, el uso de pruebas psicológicas fundamentadas en el lenguaje oral, la negación sistemática de su lengua natural, el tardío acceso a

la educación o a programas de atención temprana, el aislamiento comunicativo en el hogar al que se ven sometidas, un ambiente poco motivador y estimulador en el hogar, y una comunicación pobre con el sujeto menor no oyente en su entorno familiar, deben ser considerados a la hora de explicar los resultados de las investigaciones relacionadas con las personas no oyentes.

Los niveles de conceptualización alcanzados en los conceptos referidos a barrio y ciudad, permiten inferir que las personas no oyentes están en capacidad de realizar elaboraciones cognitivas avanzadas, pero para lograrlo es necesario generar alternativas educativas de calidad, primordialmente a través de la lengua de señas, complementada con el acceso comprensivo a los textos escritos que, al igual que en el caso de las personas oyentes, desarrollen su suficiencia lingüística y por lo tanto les posibilite mejores niveles de desarrollo académico que incidan, además, en el enriquecimiento de sus esquemas conceptuales.

Los niños, niñas y jóvenes no oyentes obtienen mayor nivel de elaboración conceptual en las nociones espaciales referidas a ciudad y país, ya que mientras en la noción de ciudad, los sujetos participantes oyentes llegan hasta el nivel experiencial situacional, los estudiantes y las estudiantes no oyentes avanzan hasta el nivel experiencial descontextualizado. En la noción de país, estos últimos se ubican en el concepto aproximativo, en tanto los oyentes se encuentran en el nivel experiencial descontextualizado.

Las diferencias en los niveles de desempeño de los sujetos jóvenes con respecto a los niños y niñas, se pueden explicar por la necesidad que tienen las personas no oyentes de recibir apoyos pedagógicos que hagan énfasis en la retroalimentación permanente del lenguaje, de manera que se logre la contextualización de las palabras, contenidos y conceptos.

Los niños y niñas oyentes obtienen mayor nivel de conceptualización en las nociones espaciales relacionadas con comuna y departamento, puesto que mientras este grupo poblacional alcanza un nivel de concepto aproximativo para la noción de comuna, los niños y niñas no oyentes no dan cuenta de este concepto, para el que no hay asignación de señal que lo represente, situación que tiene explicación en la poca interiorización y

quizás uso que de él se hace en el contexto natural de relación de la comunidad no oyente, incluyendo en éste la escuela.

Los anteriores datos permiten concluir que se dan diferencias en los niveles de conceptualización de las nociones espaciales objeto de la presente investigación, pero las mismas no favorecen a un grupo en especial, puesto que en los conceptos de ciudad y país los niños y niñas no oyentes obtienen mayores niveles de elaboración, mientras que en los conceptos de barrio, comuna y departamento son los sujetos estudiantes oyentes quienes obtienen mejores niveles de desempeño. Es de anotar que, exceptuando la noción de municipio, en las demás nociones los estudiantes y las estudiantes oyentes se ubican en los distintos niveles y cuentan al menos con una noción vaga de cada uno de ellos. Los sujetos estudiantes no oyentes se aglomeran en dos o tres niveles, y en la noción de comuna y en la de municipio no manifiestan ninguna respuesta.

Los resultados no permiten concluir de manera contundente que las modalidades de la lengua influyan en las elaboraciones conceptuales de las personas participantes no oyentes; se requiere entonces de otros estudios para dar mayor sustento a los hallazgos de la investigación.

Los niños y niñas no oyentes, por pertenecer a ambientes de oralización y por el enfoque igualmente oralista que aún prevalece en sus procesos educativos, se ven enfrentados a una tardía adquisición de un código lingüístico de la LCC, pero en muchas oportunidades no poseen suficientes competencias comunicativas en ese código, situación que trae como consecuencia el acceso restringido a la información y, por ende, pocos desarrollos académicos, lo que se agrava por las bajas expectativas de sus padres, madres, profesoras y profesores, respecto al potencial de sus hijos e hijas no oyentes. Al no ser la lengua castellana un mediador eficiente, ésta incide, además, en los niveles de conceptualización alcanzados. Las mismas comunidades Sordas reconocen sus dificultades para acceder a la lengua castellana, tanto en su competencia oral como escrita, situación que se evidencia en los procesos investigativos realizados con respecto al desarrollo lingüístico de las personas no oyentes.

Lista de referencias

- Aebli, H. (1995). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Best, J. (2001). *Psicología cognitiva*. Madrid: Thompson Learning/Paraninfo.
- Boardman, D. (1984). *Spatial concept development and primary school map work*. En D. Boardman, (Ed.), *New Directions in Geographical Education* (pp. 5-9). Basingstoke: Palmer Press.
- Capel, H. & Urteaga, L. (1981). La geografía ante la reforma educativa. *Geocrítica*, 53, pp. 3-77.
- Castorina, J. (Comp.) (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Catling, S. (1978). Cognitive mapping and children. *Bulletin of Environmental Education*, 91, pp. 18-22.
- De Saussure, F. (1992). *Curso de lingüística general*. (2ª edición). Buenos Aires: Losada. (Obra original publicada póstumamente en francés en 1918).
- Delval, J. (1989). *La construcción de la representación del mundo social en el niño*. En: E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza, (eds.) *El mundo social en la mente infantil* (pp. 23-51). Madrid: Alianza.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Eliot, J. (1987). *Models of Psychological Space*. New York: Spriger-Verlag.
- Enesco, I., Delval, J. & Linaza, J. (1989). *Conocimiento social y no social*. En: E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza, (Eds.), (pp. 21-36). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Gabucio, F. et al. (2005). *Psicología del Pensamiento*. Barcelona: UOC.
- García, J., Elosúa, M., et al. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Graves, N. (1982). *Geography in Education*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Graves, N. (1997). *La enseñanza de la Geografía*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Luria, A. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. (1982). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Novak, J. (2002). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. (Traducción para el portugués del original Learning, creating and using knowledge).
- Patiño, L. (2009). *La lengua de señas colombiana como mediadora en el proceso de conceptualización de nociones relacionadas con las ciencias sociales en niños y niñas no oyentes*. Tesis Doctoral inédita. Manizales, Universidad de Manizales-Cinde.
- Ramos, J. (2000). *Simbolismo vs. Conexionismo: la estructura de las representaciones*. En: J. J. Botero, J. Ramos & A. Rosas, (Comps.), *Mentes reales* (pp. 155-180). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores/Universidad Nacional de Colombia.
- Smolka, A. (2000). *Conhecimento e produção de sentidos na escola: A linguagem em foco*. Cuadernos Cedes, ano XX (35), pp. 50-6.
- Tunes, E., et al. (2007). *Aspectos biológicos y sociales en el funcionamiento intelectual de personas con síndrome de Down*. *Ciencia y Cognición*, 10 (4), pp. 156-163.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Vasco, C. (2000). *Una teorización cognitiva acerca de la diferencia entre conceptos predictivos o relacionales y conceptos operativos o funcionales*. En: J. J. Botero, J. Ramos & A. Rosas, (Comps.), *Mentes reales* (pp. 183 - 202). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores/ Universidad Nacional de Colombia.
- Velasco, R. (1989). Relación entre pensamiento y lenguaje: desarrollo de conceptos. *Umbrales*, 2(5), pp. 40-47.
- Vergnaud, G. (1983). *Multiplicative structures*. In R. Lesh & M. Landau, (Eds.), *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes* (pp. 127-174). New York: Academic Press.
- Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels*. *Récherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), pp. 133-170.
- Vergnaud, G. (1996). *The theory of conceptual fields*. In L. Steffe, P. Nesher, P. Cobb, G. A. Goldin & B. Greer (Eds.), *Theories of mathematical learning* (pp. 219- 240). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vergnaud, G. (1996). Algunas ideas fundamentales de Piaget en torno a la didáctica. *Perspectivas*, 26(10), pp. 195- 207.

Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes

- Vigotsky, L. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. (1977). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-teórica.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Buenos Aires: Fausto.

Referencia para citar este artículo: Egas, V. & Salao, E. (2011). Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica. Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 899 - 911.

Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica.*

Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes

VERÓNICA EGAS**

Directora nacional de Programa de Atención Psicológica, Proniño, de la Fundación Telefónica-Ecuador.

EMILIO SALAO***

Coordinador regional del Programa de Atención Psicológica, Proniño, de la Fundación Telefónica-Ecuador.

Artículo recibido en agosto 17 de 2010; artículo aceptado en noviembre 2 de 2010 (Eds.)

• **Resumen:** En este artículo presentamos una forma de trabajo sobre prevención grupal con un enfoque psicoanalítico, dirigida a niños y niñas trabajadores y a sus familias, que propone a la población un espacio no guiado de encuentro y de circulación e intercambio de la palabra. La problemática a tratar se presenta espontáneamente por los participantes, y son ellos mismos quienes, gracias a la presencia no directiva del acompañante o de la acompañante, buscan y proponen posibles respuestas a sus preguntas y cuestionamientos. Este trabajo se basa en datos obtenidos en el Proyecto de Atención Psicológica, llevado a cabo en seis ciudades del Ecuador, durante cuatro años, con más de tres mil participantes.

• **Palabras Clave:** Trabajo grupal, psicoanálisis, prevención, transferencia, comunidad.

Trabalho comunitário a partir de uma perspectiva psicanalítica. *Um acompanhamento na construção conjunta dos saberes*

• **Resumo:** Neste artigo apresentamos uma forma de trabalho sobre prevenção em grupo com uma abordagem psicanalítica, dirigida a crianças trabalhadoras e suas famílias. Propõe-se oferecer às pessoas um espaço de encontro livre para reunião e troca de palavra. O problema se apresenta espontaneamente pelos sujeitos envolvidos, e eles próprios, sem a imposição de o acompanhante, procuram e propõem possíveis respostas às suas perguntas e dúvidas. Este trabalho é baseado em dados do Projeto de Assistência Psicológica, realizado em cinco cidades no Equador, por quatro anos, com mais de três mil participantes.

• **Palavras-chave:** Trabalho em grupo, psicanálise, prevenção, transferência, comunidade.

* El presente artículo de reflexión es parte de una investigación-acción de cuatro años (oct. 2006 - oct. 2010) auspiciada por el Institut d'Analyse du Changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines (Iacchos) de la Universidad Católica de Lovaina (UCL) - Bélgica, y el Proyecto Andino de Derechos Humanos de la Universidad Andina Simón Bolívar del Ecuador (UASB). Como resultado de la investigación se presentó en la UCL en octubre 2010 una tesis doctoral de V. Egas (promotor Prof. Jean-Luc Brackelaire y Anne-Christine Frankard) de título: "Concepción de espacios de escucha clínica para los niños trabajadores y sus familias: una investigación-acción en instituciones educativas de erradicación del trabajo infantil en Ecuador".

** Psicóloga Clínica de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Master en Psicoterapeuta Infantil Psicoanalítica de la Universidad Católica de Lovaina-Bélgica. Phd. de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Lovaina. Instituto Iacchos-Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Lovaina-Bélgica. Correo electrónico: veronicaegas.papp@gmail.com, veroegas@hotmail.com

*** Psicólogo Clínico de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Correo electrónico: emiliosalao.papp@gmail.com, emiliosalao@gmail.com

**A psychoanalytic perspective on community work.
Supporting the process in group construction of knowledge**

Abstract: *The article presents a psychoanalytical approach for a prevention group work, aimed at child workers and their families. The group work approach offer to the participants a non-directive meeting space based on the flow and interchange of the spoken word. The participants themselves spontaneously introduce the topics to the conversation. Thanks to the unobtrusive presence of an accompanying psychologist, the participants look for and propose possible answers to their questions and doubts. This work is based on data obtained from The Psychological Care Project, conducted in five cities in Ecuador, during four years, with over three thousand participants.*

Keywords: Group work, psychoanalysis, prevention, transference, community.

-1. Introducción. -2. Nuestra propuesta. -3. Una educación hacia la libertad. -4. Una propuesta de prevención desde el psicoanálisis. -5. De la Casa Verde hacia las Estrategias de Trabajo Familiares. -6. Experiencias de ETF. -7. Particularidades dentro del trabajo de las ETF. -8. Resultados de las ETF. -9. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

En el presente artículo expondremos un trabajo comunitario de corte psicoanalítico con instituciones socio-educativas que intervienen en la erradicación del trabajo infantil. Es necesario aclarar que esta nueva propuesta no aborda únicamente el trabajo infantil, sino que en realidad es un espacio abierto para tratar otros temas que pueden estar o no relacionados con esta problemática.

Realizamos la propuesta a través del Proyecto de Atención Psicológica, el cual es una investigación-acción¹ que se lleva a cabo en seis ciudades del Ecuador (Quito, Esmeraldas, Atacames, Portoviejo, Manta y Chone) y que está dirigido a comunidades que son consideradas vulnerables debido a su realidad socioeconómica (familias, adolescentes, niñas y niños enfrentados a la pobreza, situaciones de riesgo de trabajo infantil, ambientes violentos, etc.) El proyecto se encuentra aliado a instituciones dirigidas a la erradicación progresiva del trabajo infantil; sin embargo, nuestro trabajo está abierto a la comunidad en general, teniendo una población bastante diversa. Las instituciones que forman parte de esta investigación son:

- Dos organizaciones socio-educativas que enfocan sus actividades en la erradicación progresiva del trabajo infantil (Programa del Muchacho Trabajador -PMT- y Desarrollo y Autogestión -DYA-).
- Dos instituciones universitarias del Ecuador y de Bélgica dentro de la línea de

la investigación (Universidad Católica de Lovaina -Bélgica- y Universidad Andina Simón Bolívar -Ecuador)

- Dos organismos financistas privados (Fundación Proniño y Fundación Nahuel)

Nuestro enfoque teórico en esta investigación parte de una perspectiva del psicoanálisis dirigido a lo social; con esto nos referimos a un psicoanálisis “hors les murs”: fuera de los muros de la consulta privada y encaminada hacia lo comunitario.

Con el objetivo de enmarcar las particularidades de esta investigación, en el texto partimos de la justificación bajo la cual esta alianza con las instituciones socio-educativas permite ir planteando nuevas propuestas de trabajo comunitario, tomando en cuenta que la presencia de dicha alianza nace desde una demanda de las instituciones sociales. El proyecto abre propuestas de trabajo como un espacio donde estas demandas pueden ser escuchadas. La primera demanda viene de la institución, asumiendo este pedido como una oportunidad para la generación de espacios de construcción cooperativa entre el proyecto, las instituciones y finalmente la población, la cual se traduce en una serie de propuestas de trabajo llamadas “estrategias”, las que nacen de la conjunción entre lo teórico, lo clínico y la realidad del trabajo de campo.

Dentro de estas estrategias se encuentran dos nociones base en el desarrollo de las mismas: la educación y la prevención. El concepto de “educación” ha sido una preocupación desde el inicio de este trabajo cooperativo; es así como

nuestra propuesta de trabajo comunitario toma en cuenta este concepto para la construcción de la estrategia, la cual parte desde una perspectiva de la educación hacia la libertad. Los derechos humanos tienen igual relevancia para esta nueva propuesta, por lo que desde una perspectiva de una prevención global se podrá tratar sobre los nuevos desafíos, registros y posturas en los que los profesionales y las profesionales involucrados en las diversas estrategias plantean esta visión del trabajo comunitario.

Una vez realizado este recorrido podremos presentar una de las estrategias usadas en nuestro trabajo: las Estrategias de Trabajo con Familias (ETF). Trataremos los aspectos descriptivos sobre la metodología de esta nueva propuesta, evidenciando que la creación y lo nuevo se posibilitan cuando volvemos sobre otras experiencias que anteceden e inspiran el trabajo. Es así como, por una parte, llegaremos a las nuevas experiencias que esta propuesta trae, vinculadas a las distintas áreas de trabajo institucional; y por otra, veremos las particularidades en la dinámica de esta propuesta, acercándonos a varios aspectos importantes de la clínica psicoanalítica como son la transferencia, la relación del sujeto con el espacio, el lugar de la demanda y el desarrollo de la estrategia a largo plazo, todo ello efecto de la apertura hacia lo nuevo, lo inédito y lo particular, dejando la posibilidad del encuentro con la sorpresa.

2. Nuestra propuesta

El Proyecto de Atención Psicológica colabora con dos organizaciones sociales que tienen como fin la erradicación del trabajo infantil: DYA y los Centros Panita del PMT. Estas dos instituciones realizan un trabajo directo con niños, niñas y familias que se encuentran involucradas con el trabajo infantil a nivel de basurales, mercado, pesca, bananeras, trabajo infantil nocturno, entre otros.

Nuestra labor consiste en trabajar directamente con el equipo técnico de las instituciones (promotores y mediadores) para la apertura de espacios de atención psicológica dirigidos a los niños y niñas y a sus familias. La necesidad de introducir el apoyo y acompañamiento psicológico al proceso de la erradicación del trabajo infantil nace de un pedido de las dos organizaciones

sociales. A partir del trabajo con la población, los promotores y mediadores evidencian diversas problemáticas, tales como: niños y niñas agresivos, dificultades de conducta, violencia intrafamiliar, abuso sexual, incesto, problemas de aprendizaje, desestructuración familiar, entre otros, que los llevan a buscar apoyo a su trabajo desde el componente psicológico.

La propuesta está dirigida a elaborar formas de trabajo psicológicas o “estrategias” (nombre usado dentro del proyecto) que sean el resultado de una *co-construcción entre los diversos actores*, con base en la realidad de la población involucrada. La problemática del trabajo infantil no se centra únicamente en dificultades de orden económico, sino que existen otros factores que se encuentran inmersos en la misma y que son más de carácter vincular, familiar, social y cultural. Las “estrategias” que proponemos están orientadas justamente a trabajar estos otros factores a través de la reconstrucción de vínculos entre los niños y niñas y sus familias. Estas estrategias son espacios de escucha y acompañamiento dirigidos a niños y niñas, a sus familias y a promotores-mediadores. Creemos que al incluir a estos actores puede ser posible un cambio real y profundo en la problemática actual de los niños y niñas y de sus familias, siempre y cuando este *cambio sea gestado y vivenciado* por la población misma.

El trabajo de campo consiste en llevar a cabo un proceso de tres etapas: diagnóstico, creación de estrategias-aperturas de centros de atención, y sostenimiento del trabajo. En cada ciudad realizamos un diagnóstico psicológico (con una muestra de 40 niños y sus familias) del cual evidenciamos las dificultades y problemáticas más comunes de la población. Luego pasamos a la etapa de apertura de los centros de atención psicológica y a la propuesta de dispositivos de trabajo psicológico (los cuales son construidos en conjunto con la población y con base en los datos obtenidos por el diagnóstico). Finalizamos el proceso con el sostenimiento del trabajo a través de psicólogos y psicólogas coordinadores en cada ciudad, que son los responsables del funcionamiento de las diversas estrategias implementadas. Este trabajo ha dado forma a seis estrategias de trabajo psicológico que abarcan tres ejes: individual, colectivo e interdisciplinario.

3. Una educación hacia la libertad

En este artículo presentaremos una de las estrategias colectivas del proyecto: la estrategia de trabajo familiar (ETF), la cual fue implementada desde el inicio del proyecto y durante cuatro años ha contado con más de 3.000 participantes. A través de la ETF haremos un recorrido sobre la educación, la prevención y la intervención en problemas sociales desde la óptica del psicoanálisis. Veremos la importancia de la transferencia en estos procesos y la posibilidad de trabajar una serie de problemáticas desde una postura de acompañamiento y co-construcción, no de guía e imposición.

La Estrategia de Trabajo con Familias (ETF) toma un lugar novedoso dentro del proyecto. ¿Por qué tiene este lugar? En el medio psicológico ecuatoriano es común que exista una relación muy estrecha entre lo que se considera psicología clínica, y el método educativo. El trabajo grupal muchas veces tiene un importante matiz tutorial-directivo, donde el psicólogo o psicóloga se posiciona en el lugar del saber, y desde ahí imparte al grupo de participantes ciertas instrucciones, sugerencias, consejos y su propio análisis de una problemática específica, la cual es previamente organizada y definida. La ETF, por el contrario, se encuentra enmarcada dentro de una lógica distinta: nuestras intervenciones se centran en el acompañamiento y en la escucha. Para entender esto es importante revisar la posición del psicoanálisis frente a la educación.

El término educación viene del latín «educatio», y este mismo derivado de *ex-ducere* (*ducere* significa “conducir, llevar”, y *ex*, “fuera de”); entonces educación es, de acuerdo con sus raíces etimológicas, “sacar fuera de”. Sacar al niño o niña fuera de “algo”, se lo mueve, se lo desplaza, empuja, cría. Philippe Fontaine (2006) habla de este proceso: “Educar a un niño es hacerlo crecer, criarlo en su humanidad no para instrumentalizarlo, sino al contrario, para darle modos de pasarse de su maestro y volverse autónomo. Educar consiste en conducir de la naturaleza a la libertad” (p. 9).¹

Sigmund Freud (1937) escribió en “Análisis terminable e interminable” sobre los tres oficios imposibles: educar, analizar y gobernar. ¿Por

qué ubica dentro del registro de lo imposible a la educación? Según el psicoanálisis, el proceso educativo se centra en las pulsiones y sus destinos. El niño o niña, como Freud (1905) lo explica en “Tres ensayos para una teoría sexual”, es visto como un “perverso polimorfo” que está sujeto al principio de placer, y como resultado de esto trata de descargar la tensión acumulada a través de las zonas erógenas. La educación dirige al sujeto hacia el principio de realidad para que a través del mismo pueda aplazar la satisfacción de sus pulsiones, llevándolo a otros destinos (represión, sublimación, etc.) En este punto, Freud indica claramente: el niño o niña debe aprender a controlar sus exigencias instintivas, y la educación tiene un papel fundamental en este proceso. El niño o niña acepta la educación por amor, sobre todo hacia sus padres y madres, y esto debe ser tenido en cuenta y respetado. Este “amor” puede ser después transferido a otras personas, como profesores y profesoras, educadores y educadoras, y defensores y defensoras. Este tipo de educación toma una significación y un propósito, si viene junto con la noción de libertad. Vemos, entonces, una visión diferente del proceso “educativo”, el cual debe estar enfocado hacia el proceso de ingreso del niño o niña en la sociedad, implicando esto una elección de parte del niño o niña (aceptando el control de sus pulsiones) por amor, y con la idea de libertad. Libertad que implica que el sujeto será el generador de posibilidades que le permitan la canalización de sus pulsiones legitimando así su introducción a la cultura.

Siguiendo la línea de la educación, Renders (1994), psicoanalista belga y profesor de la Universidad Católica de Lovaina, propone dos momentos dentro del proceso educativo: la normalización y la nombrialización². La normalización es un primer movimiento de los adultos hacia los niños y niñas, en el cual las personas adultas transfieren sus contenidos propios al niño o niña, quien los recibe y acepta. “Pero los adultos no saben que el niño no los ha hecho suyos, que no los ha subjetivizado. El niño repite, se impregna, se apropia de ellos, pero no directamente como

1 La traducción del francés al español de los textos citados es nuestra.

2 Términos traducidos literalmente del francés. “Normalisation” (normalización) viene de *norme*: norma. “Nombrialisation” (nombrialización) viene de *nommer*: nombrar; el autor hace aquí un juego entre “no” y “nombrar”, usando los dos conceptos simultáneamente para dar sentido al término.

sujeto” (1994, p. 33). Es decir en esta etapa el niño o niña es más un receptáculo de información, sin llegar verdaderamente a interiorizarla.

El segundo movimiento propuesto por Renders es la nombralización que describe como un tiempo de subjetivación: “En el segundo momento, el niño dice “no” a lo que viene de los adultos, lo hace a un lado, lo relega para poder darse un espacio psíquico para poder representárselo y un espacio de palabra para nombrarlos” (p. 35). El niño o niña entonces toma el contenido, lo transforma, lo hace suyo a través de la subjetivación y expresión de la palabra. Es un momento crucial puesto que la persona menor entra en el orden social y se somete a la ley. “Se designa como ‘nombralización’ al movimiento de ingreso a la ley, al movimiento personal en el que el niño o niña tiene por objeto introducir límites dentro de campos determinados de su vida instintiva, su vida de placer” (p. 36).

El proceso de nombralización implicaría, entonces, la introyección de particularidades de la cultura por parte del sujeto que lo remitirían a la canalización de sus pulsiones (sublimación); denotando así un proceso de educación basada en una libertad para la selección de opciones, sin dejar de lado la paradoja en la que nos encontramos, pues no olvidemos que la libertad es también la capacidad de escoger las limitaciones.

4. Una propuesta de prevención desde el psicoanálisis

¿Cómo vincular esta educación hacia la libertad con una perspectiva psicoanalítica dirigida al campo de la prevención y la comunidad? Se tiene la idea de que el psicoanálisis está dirigido a un determinado tipo de pacientes o lugares específicos, dejándolo así, en un lugar reducido en el campo social. Descamps (1993), psicoanalista belga, habla sobre esta visión reductora:

Se ha expandido que la práctica del psicoanálisis se la realiza únicamente en la consulta del psicoanalista quien solo escucha las voces que vienen del inconsciente. Se dice además que el psicoanálisis no tiene nada que hacer con la realidad cotidiana del analizado. El psicoanálisis sería una cosa abstracta, fuera de la realidad y desencarnada, reservada a un espacio cerrado donde los propósitos inaudibles o inconfesables serían guardados en secreto en el seno de una

relación dual en donde todo tercero sería excluido (p. 87).

A partir de los años 60, un movimiento al interior de los grupos psicoanalíticos inicia una apertura hacia lo social. Psicoanalistas como Françoise Dolto y Donald Winnicott, entre otros, dan un primer paso hacia un contacto y un trabajo con la comunidad. En la actualidad los psicoanalistas y las psicoanalistas escuchan y transmiten a la cultura sus apreciaciones sobre los problemas sociales presentes. Dentro de esta apertura a lo social encontramos un movimiento con propuestas de trabajo en prevención con un sentido diferente. ¿De qué tipo de prevención hablamos? El término de prevención, según el Gran Diccionario de Psicología Larousse (Bloch, 1991), es “un conjunto de medidas acogidas para luchar contra la aparición y el desarrollo de las enfermedades mentales”. Renders (1995), al hablar de prevención, describe dos polos: uno con una referencia u objetivo específico y el otro con una referencia global. El primer polo, aquel de la prevención con objetivo específico, se refiere a las acciones a nivel de la información, del aprendizaje, de la reeducación, destinadas a evitar la aparición de situaciones concretas o a disminuir su gravedad: “Se trata de actuar sobre el otro. Un agente de prevención interviene sobre una población ‘receptora’ de prevención” (1995, p. 2). La sociedad actual demanda cada vez más respuestas rápidas a los problemas, incluso en el campo de la salud mental, siguiendo una tendencia de quererlo todo, del “todo es posible”, sin dejar un espacio para la falta, para lo desconocido, para lo inalcanzable. El saber es imaginado en el otro que debe dar la respuesta-solución lo más pronto posible. Es por esta razón que los trabajadores y trabajadoras de la salud mental están tentados a responder a esta demanda por un actuar. “Al actuar en esta perspectiva reforzamos la tendencia del hombre actual: la dificultad a apoyarse (*Sic*) en su falta. Su tendencia a eliminar toda pérdida, toda mediación; ilusión de poder hacer desaparecer la pérdida inherente a toda mediación” (Lafleur-Dincq, 2003, p. 40); es decir, caer en el riesgo del “*todo es posible*”. En el medio social institucional ecuatoriano es bastante común que nos encontremos con que la prevención se posiciona desde este primer polo. El enfoque es intervencionista casi en su totalidad, siendo común que se trabaje con técnicas que

tratan de partir de un modelo fijo y contenidos preestablecidos para aplicar a un conglomerado.

El segundo polo del que habla Renders es aquel de la prevención global, que se puede concebir como un despertar a la ciudadanía. Esta prevención toma al ciudadano o ciudadana como un ser biológico, físico y social, que apunta al mejoramiento de su calidad de vida, de su tejido de lazos afectivos y soportes sociales. “No se trata de evitar la aparición del evento o de una situación específica, sino al contrario, de considerar que es gracias a la aparición de ese evento que el sujeto se construye, justamente como respuesta a estos eventos” (1995, p. 3). Se permite al sujeto construirse su propia realidad y buscar su deseo ofreciéndole, según lo propone Lafleur, un espacio para que él pueda construirse:

En efecto, al tratar de ofrecerles un espacio para decir, un espacio de simbolización de sus emociones, hemos escuchado sin cesar su deseo. Hemos, entonces, respondido del lugar de “supuesto saber”, pero desplazando la demanda, no aconsejándoles ni actuando en su lugar, lo que hubiese reforzado su sentimiento de incompetencia (2003, p. 44).

Este tipo de visión psicoanalítica propone una prevención que gira alrededor de este polo con referencia global. Parte del sufrimiento, del síntoma, e intenta tejer lazos para llegar al sujeto ofreciendo espacios *donde trabajar esos lazos*. Espacios donde el psicoanálisis contribuye a introducir la función de humanización en la sociedad, aportando una propuesta diferente de prevención, una prevención de escucha y acompañamiento que apunta a una construcción del sujeto.

La prevención psicoanalítica es esencialmente la escucha de la palabra justa y verdadera del sujeto, palabra inscrita dentro de la dimensión de la transferencia. Ella es radicalmente opuesta de una prevención que tiene como objetivo el encargo social, la educación, los cuidados médicos. Su preocupación primera no es de calmar el sufrimiento, calmar el dolor o la dificultad de vivir. Sino de sostener la castración, como experiencia de separación y de duelos sucesivos, es la única vía que permite al ser convertirse en ser desalienado, libre y creador del destino de su vida (Martens, 1991, p. 51).

En este tipo de prevención, entonces, es en la experiencia del sujeto donde se puede construir

los saberes y abrir las posibilidades hacia una prevención global, dirigiendo todo este proceso hacia la apropiación libre de su educación por parte del sujeto.

5. De la Casa Verde hacia las Estrategias de Trabajo Familiares

Dentro de esta lógica preventiva de corte global, Françoise Dolto propone un trabajo innovador en el campo de la salud mental infantil, y junto con varios colegas de diversos campos sociales crean en París, en 1979, la primera “Casa Verde”. La Casa Verde es un espacio dirigido a padres y madres, y a niñas y niños menores de tres años. El objetivo es preparar al niño o niña para su ingreso en el sistema escolar, y que el paso del hogar a la escuela (guardería, kinder, etc.) sea espontáneo y con el menor sufrimiento posible. El espacio recibe a padres y madres y a sus hijos e hijas en un ambiente relajado e informal, en el cual se van trabajando aspectos que les parezcan problemáticos o difíciles con respecto a los hijos e hijas. No es un espacio terapéutico, es un espacio de construcción grupal en el cual los acompañantes (psicólogos y psicólogas, psicoanalistas o profesionales en otras áreas sociales) del equipo escuchan y hablan con los padres y madres y con los niños y niñas. A partir de la idea de la Casa Verde, un sinnúmero de lugares en Francia, Bélgica y otros países del mundo (España, Rusia, Argentina, Brasil, entre otros) se han ido creando con esta propuesta.

Es con base en este tipo de prevención que las ETF toman parte en el proyecto. La propuesta de esta estrategia apunta hacia el trabajo familiar en el área comunitaria, ampliando las posibilidades de interacción que existen entre el niño o niña, la familia y la comunidad. Es importante aclarar que las ETF no siguen el mismo lineamiento de la Casa Verde, sino que, inspiradas en la misma, apuntan a generar un espacio comunitario-familiar, con un nivel de apertura amplio y diverso. El objetivo de las ETF se funda en *la construcción grupal de saberes, con base en la demanda, preocupación y movilización de la comunidad*.

Estas estrategias son reuniones grupales (niños y niñas, padres y madres, promotores-mediadores y psicólogos y psicólogas) periódicas en donde se tratan diversos temas que surgen espontáneamente sin ser previamente planificados. Es la población

misma la que propone las temáticas a través de conversaciones informales, mientras se lleva a cabo una actividad manual predefinida. El ambiente de las ETF se complementa con la presencia de un refrigerio. Los encuentros de las ETF se realizan con la población seleccionada por la institución socio-educativa, lo que implica que existe un trabajo interdisciplinario que es fundamental para su funcionalidad, ya que la relación y conocimiento que los promotores tienen sobre la población, es un aspecto central para la realización de los encuentros. Como trabajo grupal, las ETF plantean una relación horizontal entre los acompañantes (psicólogos y psicólogas, promotor-mediador) y los sujetos participantes. No existe un tema específico previamente delineado, ya que todo aquello de lo que es importante hablar para los participantes, en ese momento y lugar específico, tiene total autoridad y legitimidad para apalabrarse. La participación del promotor-mediador en la planificación, ejecución y evaluación de las ETF es determinante. Los criterios que se consideran importantes para su ejecución son:

- En cada ETF estará el equipo de *acompañantes*, quienes asegurarán la acogida y participación de los asistentes y las asistentes.
- *Co-participación del promotor en la planificación*, su asistencia en la ejecución y participación activa en la evaluación de la reunión una vez que ésta ha concluido.
- Accesibilidad del *espacio físico* de reunión, especialmente para la población. Además de contar con la suficiente privacidad para evitar la contaminación de la dinámica debido a elementos externos.
- Funcionalidad de los *materiales de distensión* utilizados durante la estrategia, los cuales son generalmente una actividad manual que apunta hacia el uso de la creatividad y la disminución de la ansiedad.
- Funcionalidad del *refrigerio*, el cual está a disposición de todos los participantes desde el inicio de la reunión. Éste ayuda como elemento distensor y socializante.
- *El número recomendado de participantes* fluctúa entre un mínimo de cuatro hasta máximo quince, con una duración de dos horas por reunión.

En las ETF no se hace terapia, no son un lugar de la consulta individual, son un espacio de

encuentro grupal. Encuentro con y entre padres y madres, hijos e hijas, y acompañantes. ¿Cuál es la función del acompañante? Sostener el espacio de la palabra y su tránsito, de un lugar a otro, de un padre/madre o niño/niña a un participante diferente. Es un lugar de intercambio por excelencia, un lugar de trabajo dentro de la lógica de lo intra e ínter psíquico. Vasse (1995) dice sobre la función del acompañante:

Nuestra presencia debe ser discreta en dos sentidos del término: no debe sobresalir; da lugar a intervenciones puntuales que nosotros nos prohibimos de (*Sic*) sintetizar y que no se inscriben en una lógica de la cura. En el primer sentido, la discreción es el arte de no sobresalir usando una habilidad pertinente, incluso ingeniosa (p. 80).

Describir el funcionamiento, la dinámica interna y el impacto en la población del trabajo dentro de una ETF, es complejo; sin embargo, transmitiremos nuestro trabajo a través de algunos relatos de esta estrategia en diferentes ciudades.

6. Experiencias de ETF

El desarrollo de una dinámica interna dentro de las ETF implica que el *sostenimiento vaya direccionándose desde el interior del grupo, que el trabajo sea el resultado de una co-construcción grupal a través de la circulación de la palabra*. No son los acompañantes los que sostienen a los participantes; son ellos mismos los que generan el sostenimiento de la dinámica. Veamos un ejemplo a través de una ETF en Quito:

Lorena, es una madre que asistió a las ETF desde el inicio y de manera puntual. Iba acompañada por sus dos hijos, aunque hubo ocasiones en las que llegó solo con uno de ellos. Su presencia era continua y daba estabilidad al grupo, sin embargo, no se manifestaba con participaciones abiertas, pues era más bien silenciosa. No opinaba sobre ninguno de los temas planteados pero seguía con interés las conversaciones mientras realizaba las actividades manuales.

Tras 8 meses de continuos encuentros, Lorena tuvo su primera participación verbal. En un momento en que se hablaba de la violencia entre las parejas, espontáneamente planteó su problemática de pareja: una situación de violencia y sometimiento provocada con relación a su esposo. “Mi esposo quiere que sólo pase encerrada en casa. Si tengo que salir solo puedo hacerlo con

mis hijos, sino debo quedarme en casa. Si salgo a la tienda piensa que tengo algo con el tendero, si cojo un bus dice que me estoy yendo donde mi amante. Me acusa de ser una puta todo el tiempo y no entiendo cómo puede decirme eso, siento tanta rabia contra él”.

Mientras hablaba Lorena cambiaba su postura dentro del grupo, situación percibida de inmediato por el resto de participantes que prestaban especial atención a sus palabras. El grupo entonces compartió experiencias similares, explicando cómo algunas han superado dichas situaciones o cómo han aprendido a sobrellevar las dificultades en la relación con sus parejas. ***No intentando buscar la “solución ideal” a la problemática, sino más bien tratando a través de las palabras y del sostenimiento grupal encontrarle (sic) sentido al síntoma (violencia) y buscando alternativas de posicionarse frente al mismo.***

Al acercarse el cierre de la reunión aún quedaban rollos de canela servidos (restos del refrigerio) y como suele ser costumbre éstos se los repartió (sic) entre los participantes que quieran llevárselos. En gesto de consuelo, una madre entregó un rollo a Lorena, ella lo aceptó y entonces, al ver esto, un padre dijo: “Mejor no lo lleve, sino su esposo va pensar que se acostó con el panadero”. Esto provocó una risa generalizada y Lorena se rió también. ***Esta intervención externa (desde la visión de un hombre) vino a ayudar a alivianar y desdramatizar lo trabajado anteriormente y así realizar un cierre conciliador con la problemática expuesta.*** De esta manera es en el interior mismo del grupo que el proceso de cierre de las temáticas se lleva a cabo de manera natural. Lorena se llevó el rollo de canela con ella (relato de Emilio Salao, psicólogo del proyecto).

El rol que toman la *actividad distensora* y el *refrigerio* son muy importantes dentro de la dinámica de las ETF. Para nosotros, son elementos esenciales que nos permiten que exista una apertura y fluidez en el trabajo con la palabra. Veamos esto través del siguiente relato de una ETF en Portoviejo:

Sobre dos mesas rodeadas por sillas se observaban tres pliegos de papel periódico, unos cuantos rollos de papel crepé, varias tijeras de punta redonda, seis frascos de silicón líquido, y algunas hojas bond ubicadas frente a cada asiento, listos para ser usados como material en la ETF.

Un grupo de participantes contaban trece: siete mujeres, un hombre, tres niños, una niña y una adolescente. La promotora indicó que algunos eran invitados nuevos al proceso. Algunos se presentaron mencionando sus nombres o sus apellidos, o a veces ambos, y otros se limitan a levantar la mano, tipo saludo lejano. Se inicia el encuentro y se da la bienvenida a los nuevos participantes exponiéndoles de modo general la naturaleza de la reunión y el uso de los materiales.

Para el refrigerio se dispone de unas galletas y dos litros de jugo de naranja. Al ofrecer el refrigerio al grupo sucede algo interesante, puesto que ***ya no es la promotora quien realiza la repartición del mismo, sino que es una madre, que ya venía trabajando el proceso con este mismo grupo, quien se adelanta y solicita la colaboración de otra madre, también del proceso, para que le ayude a repartir el jugo y las galletas.***

Esto se hace al tiempo que las madres nuevas se miran unas a otras mientras van tomando el material que está esparcido frente a ellas. Se les reitera la posibilidad de realizar cualquier elaboración que deseen con el material dispuesto, a lo que una madre dice: ***“es que yo era mala para estas cosas en la escuela. Y otra madre añade: “a mí no me gustaba hacer esto cuando yo era pequeña”. Un acompañante pregunta: “¿y qué cosas nomás les gustaban cuando eran pequeñas o pequeños?”.*** Una de las madres contó que le gustaba jugar con sus hermanos porque ella nunca tuvo muñecas, y otras madres continuaron entonces hablando y contando sobre experiencias propias de su infancia. La palabra empezó a circular. Mientras tanto los niños trabajan con los materiales fácilmente y escuchan a sus madres hablar, intervienen de vez en cuando. Al pasar los minutos, el grupo había abordado ya tres temas que tenían que ver con el ser padre, ser madre, y ser hijo. En algún momento las madres decían que para ellas (algunas) es más difícil ser madre. Finalmente se consensuó con la idea de que era importante que cada quien cumpla su función (relato de Enrique Quiroz, psicólogo del proyecto).

Vemos a través de esto que tanto el refrigerio como la actividad manual, si bien no son el objetivo final del trabajo, vienen a apoyar y a sostener la dinámica de esta estrategia, mostrándose como elementos indispensables que dan paso a la apertura y circulación de la palabra.

¿Cómo trabajamos nosotros las preocupaciones institucionales, como es la problemática del trabajo infantil, en estos espacios? Esto surge de manera constante y casi sin que nos demos cuenta. Se encuentra, además, enmarcado dentro de la misma lógica y ética que el resto de nuestro trabajo: acompañamos a la elaboración del saber del otro. Veamos cómo esta propuesta se materializa dentro de la dinámica de una ETF en la ciudad de Manta:

Han pasado ya varios meses luego de que las ETF se iniciaran. El grupo ya se conoce y la dinámica de este grupo está ya implantada. Durante una reunión entre 5 madres y dos acompañantes el ambiente es fluido y cordial. Mientras se lleva a cabo una actividad manual con plastilina, yo hago una figura de gato y las madres se ríen, mi gato es muy chistoso, tiene unos bigotes grandes y una cola demasiada larga, yo me río con ellas. ***Una madre hace una canasta con huevos y explica que es la canasta que usan para vender los huevos en el interior del mercado. La señora explica que es su hijo quien vende los huevos y que la canasta es su forma de transportarlos: “él es fuerte y me ayuda en mi trabajo”.*** Otra madre le dice: “pero él ya no debería estar trabajando”, y la primera señora responde: “es que me ayuda, pero ya ha vuelto a la escuela”. Una discusión se abre acerca de si los niños tienen o no que trabajar, si se puede considerar “trabajo” cuando éstos les ayudan a los padres, si están o no educando hijos “vagos” que no saben hacer nada, etc. Las mujeres se van abriendo frente a una conversación que presenta varios tintes: hay posturas radicales y otras conciliadoras. Mientras seguimos con la plastilina y la discusión yo sirvo el refrigerio y las colas, lo que ayuda a mantener el ambiente relajado; el tema es difícil y las madres se sienten relacionadas directamente con el mismo. ***Yo pregunto acerca de la escuela: ¿qué piensan de la escolarización de los niños? Esto ayuda a encontrar un punto de consenso: los niños tienen que ir a la escuela y el trabajo no debe alejarlos de la misma.*** La ETF llega a su fin, las madres no quieren terminar: “el tiempo ha pasado volando”, “cuando uno viene acá parece que no hace nada, pero ¡qué bien me siento al salir!”, “yo vine triste y cansada y me siento contenta y se me fue el cansancio”, son frases que las madres dicen al despedirse (relato de Verónica Egas, psicóloga del proyecto).

En esta ETF se trató el trabajo infantil desde la perspectiva de los actores: los padres y madres de los niños y niñas que trabajan. No desde una visión impositiva ni de guía sino permitiendo que los discursos de cada persona surjan, y junto con ellos sus dudas y cuestionamientos. El primer paso hacia una elaboración de esta problemática ya se dio, y el impacto del trabajo en cada participante es un proceso muy subjetivo. Nosotros, sin embargo, apostamos justamente a esos procesos subjetivos como fuente de cambios reales y sustanciales.

7. Particularidades dentro del trabajo de las ETF

Una de las nociones base de nuestro trabajo en las ETF con los niños, niñas, familias y promotores, a partir de la visión psicoanalítica, es la “transferencia sobre el lugar”. Según el Diccionario Internacional de Psicoanálisis, el término transferencia “designa la transposición, el traslado sobre otra persona -y principalmente el psicoanalista- de sentimientos, de deseos, modalidades relacionales antes organizadas o sentidas con relación a personajes muy investidos en la historia del sujeto” (Denis, 2002, p. 1.746). Entonces, la transferencia psicoanalítica se da entre dos personas, el analista o la analista, y el paciente o la paciente, dentro de un marco terapéutico preciso. Sin embargo, debemos enfrentar algunos tipos de transferencias y no únicamente aquella entre paciente-terapeuta. Las ETF son espacios pensados sobre una base psicoanalítica pero que no funciona de la misma manera que la cura-tipo, ni contiene sus mismos elementos. ¿Podría decirse que bajo esas condiciones puede darse la transferencia en la ETF?

Una transferencia específica aparece: la transferencia sobre el lugar. El concepto de “transferencia sobre el lugar” nace de los espacios de prevención psicoanalítica estilo “Casa Verde”, con propuestas de trabajo psicoanalíticas que siguen la línea de la prevención. Esta noción implica que la transferencia no se hace de sujeto a sujeto sino de sujeto a “espacio”. La “transferencia sobre el lugar” es un fenómeno que existe debido a que la presencia de acompañantes es variada durante el funcionamiento del dispositivo (no hay uno solo, sino varios), y los asistentes no hacen una transferencia con una persona fija sino con el

dispositivo en sí, con el lugar; en este caso, con el espacio de la ETF. Vasse (1995) explica esta noción:

A pesar que (*Sic*) esta transferencia sobre el lugar no se puede llevar a cabo independientemente de las personas que trabajan o que lo frecuentan, es verdad -experimentalmente- que no es del orden de la transferencia exclusiva sobre una persona, como se lo constata habitualmente en una cura psicoanalítica. Por sorprendente que sea, este concepto de transferencia sobre el lugar, da cuenta, de una manera particularmente pertinente, del fundamento de nuestra práctica (p. 81).

¿Cómo entender esta transferencia sobre el lugar en las dinámicas internas de las ETF? En el siguiente relato podemos ver el proceso de cambios por los que pasan las ETF y las maneras por la cuales la transferencia se presenta:

Una primera experiencia arrancó en Quito en el año 2009. En la planificación de refrigerio se consideró necesario llevar una tetera eléctrica para el café que se repartiría durante la reunión, utensilio perteneciente a uno de los acompañantes. El trabajo fue muy bien recibido por la población. ***Una de las particularidades de este encuentro fue que el psicólogo a cargo estuvo haciendo el café (con la tetera), sirviendo los sándwiches y al mismo tiempo utilizando el material de distensión (un paquete de plastilina), creando así interrogantes en los asistentes (madres de familia), ante lo que se suponen debían hacer en ese momento.*** No fue extraño que en ese momento estuviesen fijados en lo que él hacía, tratando de entender el funcionamiento de una propuesta totalmente ajena a lo acostumbrado. Es decir todo aquello que viene desde propuestas especialmente pedagógicas.

Después de este primer encuentro la frecuencia de la ETF pudo darse con continuidad y el grupo mantuvo su homogeneidad en la convocatoria durante los meses siguientes llegando a realizarse 4 encuentros de manera regular. El grupo estaba compuesto por 12 madres y 3 niños. No había un hombre adulto que asistiese con regularidad, sólo se pudo contar con la presencia de un padre de familia en dos ocasiones no consecutivas. El abordaje de diferentes temáticas tuvieron (*Sic*) varios ejes centrales: el maltrato de pareja, la violencia hacia los niños, la crianza de los hijos, los conflictos con las familias de origen, los problemas económicos y la sexualidad.

El papel de los “acompañantes” de la estrategia fue cambiando conforme pasaba el tiempo, ya que si bien en un inicio se debía trabajar de una manera muy activa en el manejo de los materiales, el refrigerio y la movilización del discurso, al pasar dos meses la dinámica fue siendo menos movilizadora por su parte y las participantes asumieron ciertas responsabilidades. ***Las madres cargaban la tetera con agua y calentaban para luego servir el café, arreglaban las bandejas en las cuales se servían los bocadillos, se repartían los materiales entre ellas y en general fueron desarrollando ciertas costumbres alrededor de los elementos disponibles, la naturaleza del espacio generaba fenómenos bastante interesantes.*** Por ejemplo: en una reunión Manuela (participante) asumía la responsabilidad de calentar el agua y de tener agua caliente durante toda la estrategia, esto fue produciéndose en varios encuentros pero siempre con matices diferentes donde llegó incluso a regar agua caliente sobre la mesa, esto hizo cambiar la dinámica en un encuentro donde estar pendiente del agua caliente pasó a ser una responsabilidad que transitaba entre las participantes y los acompañantes. Este “accidente” generó un cambio en la dinámica grupal donde la cristalización de la costumbre se quiebra para producir posteriormente una movilización del deseo, ya que nadie estaba obligado a hacerse responsable del agua caliente, sino que en cada reunión algún participante asume (*Sic*) ese papel movilizador por su deseo. La tetera vino también a tener un lugar propio dentro de esta dinámica: de ser un elemento usado por los acompañantes pasó luego a ser utilizado por los participantes. Durante 12 meses la tetera eléctrica circuló entre las familias haciéndose parte de una dinámica grupal.

Fue así que se llegó a cumplir un año de ETF con encuentros continuos, regulares y homogéneos. Una vez concluido éste, se anunció un cambio en el equipo de coordinación provincial. El proceso de transición se lo llevó a cabo a través de varias reuniones previas de organización tanto clínica como administrativa entre psicólogos y con la promotora del DYA. Dentro de los temas discutidos estaban también las características de la planificación en el trabajo con el material de distensión y el refrigerio. La tetera y su lugar en el trabajo fue tema de discusión. En un principio se

acordó que se quedaría en Quito para poder usarla en el trabajo con las familias, pero a la final, esto nunca se efectivizó y la tetera viajó con su dueño a otras provincias.

Tomando en cuenta que no se tenía una tetera para las ETF, se las ingeniaron para llevar otro elemento: una hornilla eléctrica. Un elemento que igualmente no pertenecía al proyecto sino que era artículo personal de uno de los psicólogos. Fue una novedad para las familias ver una hornilla eléctrica en lugar de la tetera y también materiales de distensión y refrigerio diferentes. ***Habían pasado ya varios encuentros y la dinámica de las familias había cambiado radicalmente e incluso las familias empezaron a cocinar durante la estrategia. La convocatoria era ya una responsabilidad entera de las familias y el manejo del refrigerio una responsabilidad compartida*** (Relato de Emilio Salao, psicólogo del proyecto).

Los fenómenos de la transferencia sobre el lugar y la apropiación del espacio por parte del grupo se produjeron en las ETF de Quito y nos fueron explicitados a través de varias formas:

- *Un transferencia sobre el lugar-espacio y no sobre personas u objetos:* El paso de la tetera a la hornilla que implicó un movimiento más allá del objeto en sí y de su uso. El movimiento de la tetera, que fue usada al principio por los acompañantes y terminó siendo apropiada por los participantes, es el mismo que buscamos en el interior de las ETF: que el espacio sea apropiado por los usuarios y usuarias. Y luego, en el movimiento de la tetera a la hornilla, vemos que el valor del espacio está más allá, no sólo en las cosas o personas que lo conforman, sino en el trabajo psicológico que allí se construye a nivel grupal.
- *Apropiación del espacio por parte de los participantes:* La dinámica fue transformándose paulatinamente hasta que era un espacio más manejado por los participantes que por los acompañantes, quienes en cierto sentido ya no teníamos un papel tan activo al respecto, sino que más bien nos hicimos cargo de cuestiones técnicas específicas, como el calendario de encuentro, la planificación y gestión del material de distensión a utilizar;

pero sobre todo hubo una profundización en el trabajo de evaluación de cada encuentro.

- *Adecuación del espacio conforme a demandas de los participantes:* Progresivamente se fueron planteando cambios en la estrategia con el fin de construir la dinámica acorde con las demandas de las familias, en cuanto a la organización del espacio. Los cambios consistieron en alargar el espacio de reunión por 15 minutos más. Además se planteó dejar de hacer la convocatoria desde la promotora para que las madres asumieran la responsabilidad de difundir las fechas de reunión entre los miembros. Por cierto, las participantes entendían muy bien que el espacio era restringido a un grupo determinado y manejaron con rigurosidad esta regla del espacio.
- *Inclusión de miembros de familia:* Conforme fue pasando el tiempo varias mujeres incluyeron a sus parejas masculinas en la reunión; sin embargo su presencia era ocasional o irregular. Posteriormente dos padres hicieron más notoria su presencia, lo cual cambió cualitativamente el desarrollo de las actividades. A través de su discurso los puntos de vista se ampliaban a nuevos criterios que incluían una perspectiva masculina y donde los hombres podían, también, escuchar desde la feminidad de las participantes las perspectivas de sus vivencias. Con su presencia, el intercambio de puntos de vista se enriqueció.
- *Cambio de acompañantes:* Todo encuentro es un nuevo encuentro y en cada uno existe una re-elaboración de la transferencia. Los cambios de la transferencia se rigen por la conformación del espacio, que es también determinado por sus participantes. La influencia se nota incluso cuando el cambio no es de los acompañantes, sino inclusive de los mismos participantes. Si bien en la etapa de transición de acompañantes hubo un momento de resistencia inicial, fue un trabajo de elaboración que las familias realizaron para desacostumbrarse a la tetera y aceptar la hornilla, es decir, aceptar la transferencia que tenían con la función anterior y replantearse un nuevo tipo de relación con la función actual. Curiosamente esta resistencia estuvo

presente también en la promotora, quien no sintió mayor simpatía inicial por la hornilla eléctrica. Creemos además que los cambios transferenciales llevaron a las familias a volverse mucho más autónomas en el manejo del espacio.

Es entonces esta “transferencia sobre el lugar” un proceso particular dentro de las ETF que denota un lugar distinto del psicólogo o psicóloga, en este caso acompañante, y de la diferencia en los procesos transferenciales que surgen con este nuevo posicionamiento del psicólogo o psicóloga en el trabajo comunitario.

8. Resultados de las ETF

La ETF, a pesar de ser la estrategia más novedosa y cuestionada del proyecto, es la *más solicitada por la población y las instituciones*. Cuando iniciamos con las ETF en una ciudad, su metodología (abierta y sin una temática fija por reunión) crea cierta incertidumbre y angustia inicial en los promotores y mediadores locales. Estas posiciones van desapareciendo conforme la estrategia se va desarrollando y conforme los actores actúan en la misma. Se percibe su impacto de manera lenta y progresiva. Los resultados no son inmediatos ni se los ve concretamente a corto plazo. Nuestra apuesta va hacia un trabajo más a largo plazo y continuado.

Sin embargo, entre los resultados que podemos ver de este tipo de trabajo, se encuentra el cambio de roles y dinámicas entre niños, niñas, madres, padres y promotores-mediadores. La ETF, por su forma de funcionar, exige a los promotores-mediadores dejar a un lado su postura de “saber” y asumir la posición de escuchar. Al mismo tiempo, exige también a los niños, niñas, madres y padres una postura “activa y de intervención a partir de sus “saberes propios”, llevándolos a dejar a un lado la pasividad a la que están acostumbrados. Este cambio de roles implica también un cambio de dinámicas que da como resultado que los niños y niñas y sus familias se puedan asumir como *actores responsables de su realidad y de sus posibles cambios*, siguiendo así el trabajo una lógica del orden de la prevención global.

Junto con estos cambios de posición, un descubrimiento se lleva también a cabo. Los

promotores-mediadores, a través del espacio creado, descubren otra faceta de los niños, niñas, madres y padres con quienes trabajan: una cara más humana e informal. La población, por su parte, descubre también al promotor-mediador fuera de su rol de educador o guía; lo descubre a través de un contacto más equitativo y real.

Las instituciones han podido también evidenciar el impacto del trabajo de las ETF con los niños y niñas, con los padres y madres y con los promotores-mediadores, y esto ha permitido valorar el trabajo a nivel familiar-grupal. Esta estrategia permite el trabajo tanto de los vínculos familiares, grupales y comunitarios, como los duales: padre-hijo o hija, madre-hijo o hija. *Vínculos afectivos que son la base para entender las dinámicas psíquicas en las cuales se encuentran inmersas problemáticas sociales como el trabajo infantil*. Son justamente estos vínculos los que nos permiten acercarnos a la cara humana de las distintas problemáticas, en donde creemos que es importante no olvidar los aspectos psíquicos, vinculares y afectivos dentro de los procesos en los que las instituciones sociales se encuentran encausadas.

9. Conclusiones

Las ETF son espacios en donde el sufrimiento, el síntoma, la problemática, emergen de manera natural, irrepetible e inesperada. La elaboración de los mismos se hace de manera grupal y los acompañantes del proceso realizan su labor de “acompañamiento y escucha” sin posicionarse en calidad de filtro moral o con un saber predeterminado. Todo este proceso está acompañado por el fenómeno de la transferencia sobre el lugar, transferencia que se muestra a través de la apropiación de los usuarios y usuarias hacia el espacio, a través de actos o palabras; movimiento que viene a mostrar a la ETF como una experiencia móvil, cambiante, que continúa en proceso y en una dirección que es llevada por los saberes moldeables, sustituibles, abiertos a lo diferente, al sufrimiento, al centro mismo de la problemática.

Creemos en una movilización entre lo singular de cada encuentro y el trabajo grupal, para luego hacer un retorno a lo singular y lograr así el reconocimiento subjetivo de cada situación. Si bien el trabajo en las ETF es grupal, el encuentro

*Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica.
Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes*

con cada participante y con cada sujeto es singular, lo que permite la construcción de saberes a nivel colectivo sin dejar a un lado la subjetividad de cada individuo. Este reconocimiento de lo singular dentro de un proceso de grupo es esencial para nuestro trabajo, tomando en cuenta que creemos que un cambio a nivel de la problemática del trabajo infantil, se puede dar partiendo de la particularidad de cada situación. Para esto consideramos necesario pensar en una prevención de carácter global y pasar, en lo educativo, de la normalización a la nombralización, como un proceso no solamente posible sino también imprescindible para que un cambio profundo, realizado con base en la elección libre de opciones y a largo plazo, pueda vivenciarse en la población. Pensamos que una de las vías para que estos cambios tomen lugar pueden ser los espacios que el proyecto propone, entre ellos las ETF, con su propuesta de prevención global.

¿Acaso esto no nos plantea un nuevo sentido de la palabra comunidad? ¿Por qué no pensar que la comunidad es también un espacio para la inclusión de las subjetividades? El trabajo comunitario suele visualizarse generalmente como el de un agente “externo” que “beneficia” con su hacer igualmente “externo” a una comunidad “en desventaja”, resolviendo heroicamente, caritativamente, los problemas de los otros. Nuestra propuesta, por el contrario, apunta hacia la responsabilidad singular dentro de un trabajo comunitario.

- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. París: Gallimard.
- Lafleur-Dincq, C. (2003). La prévention en santé mentale de l'enfant: un espace de liberté parmi d'autres. *Sauvegarde de l'enfance*, 58 (1-2), pp. 39-48.
- Martens, F. (1991). Y-a-t-il une prévention psychanalytique? *Communications - Publication de l'École Belge de Psychanalyse*, 6, pp. 48-53.
- Renders, X. (1994). Normalisation et nomalisation de l'enfant. *Enfance, santé mentale et société*, 32-38.
- Renders, X. (1995). L'Éveil à la Citoyenneté, pôle de la prévention en Santé Mentale des Enfants. *Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université Catholique de Louvain*. Texto inédito.
- Vasse, D. (1995). *Se tenir debout et marcher: du jardin œdipien à la vie en société*. París: Ed. Gallimard.

Lista de referencias

- Bloch, H. (1991). *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. París: Larousse.
- Denis, P. (2002). Transfert. In A. De Mijolla (Ed.), *Dictionnaire Internationale de la psychanalyse: concepts, notions, biographies, œuvres, événements, institutions* (p. 1.746). París: Calmann-Lévy.
- Descamps, M. (1993). La Prévention Psychanalytique: une expérience de prévention primaire en crèche de jour. *Annales Cardijn*, 11, pp. 87-109.
- Fontaine, Ph. (2006). Éducation et psychanalyse. Recuperado el 14 de diciembre de 2009, de http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/projet-eee_educ-psyPhF.pdf
- Freud, S. (1937). Analyse finie, analyse infinie. In *Résultats, idées, problèmes*. París: Presses Universitaires de France.

Referencia para citar este artículo: Gallego, G. (2011). Primera Experiencia homoerótica en varones en la ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 913 - 928.

Primera experiencia homoerótica en varones en la ciudad de México*

GABRIEL GALLEGO**

Profesor-Investigador, Departamento Estudios de Familia de la Universidad de Caldas, Colombia.

Artículo recibido en agosto 26 de 2010; artículo aceptado en febrero 2 de 2011 (Eds.)

· **Resumen:** En este artículo hago una descripción de la primera experiencia homoerótica en un grupo de 250 varones gay/homosexuales en la Ciudad de México. Mediante la aplicación del enfoque de curso de vida y la aplicación de una encuesta biográfica, me fue posible comprender este proceso que pone en juego en los varones todo un imaginario alrededor de la virginidad, el embarazo y la paternidad, y carga de sentido la “actividad” y la “pasividad” en el desempeño sexual. Bajo el homoerotismo, la edad del entrevistado y de su pareja sexual permiten comprender las relaciones de género entre varones y la tendencia a la feminización del varón menor de edad, que lo convierte en algo penetrable.

Palabras clave: Iniciación sexual, homoerotismo, masculinidad, México, sexualidad.

Primeira experiência homoerótica em varões na cidade de Mexico

· **Resumo:** Neste artigo faço uma descrição da primeira experiência homoerótica num grupo de 250 varões gay/homossexuais na cidade de México. Mediante a aplicação do enfoque de curso de vida e a aplicação duma enquete bibliográfica, foi possível para eu compreender este processo que põe em jogo nos varões tudo um imaginário ao redor da virgindade, a embarço e a paternidade, e carga de sentido a “atividade” e a “passividade” no desempenho sexual. Baixo o homoerotismo, a idade do entrevistado e da sua parrelha sexual permitem compreender as relações de género entre varões e a tendência à feminização do varão menor de idade, que o converte em algo penetrável.

Palavras-chave: Iniciação sexual, homoerotismo, masculinidade, México, sexualidade.

First Homoerotic Experience in Males in Mexico City

· **Abstract:** In this article a description the first homoerotic experience in a group of 250 gay/ homosexual males in Mexico City is described. Through the course of life approach and the application of a biographic survey, it was possible for me to understand this process that puts into play in the males' minds a complete popular belief around virginity, pregnancy and paternity, and gives sense to “activity” and “passivity” in sexual performance. In homoerotism the age of the people interviewed and the age of their couple allow the understanding of gender relationships between males and the tendency to feminize the youngest male, since younger age turns them into someone penetrable.

Key words: Sexual debut, homoerotism, masculinity, México, sexuality.

-1. A modo de introducción. -2. El enfoque biográfico y de curso de vida en el estudio de la sexualidad. -3. Un panorama general de la iniciación sexual en México -4. Patrones de iniciación sexual entre varones. La entrada al homoerotismo. -5. Reflexión final. -Lista de referencias.

* Este artículo de reflexión se desprende de la investigación “patrones de iniciación sexual y trayectorias de emparejamiento entre varones en la ciudad de México. Una mirada biográfica-interaccional en el estudio de la sexualidad” con la cual obtuve el título de doctor (2007) en estudios de población de El Colegio de México. Inicio de la investigación septiembre de 2004, finalización de la investigación diciembre de 2007.

** Doctor en Estudios de Población. Correo electrónico: gabriel.gallego@ucaldas.edu.co

1. A modo de introducción

El presente artículo se fundamenta en los resultados de una investigación con la que busqué identificar y comprender la configuración biográfica de varones con prácticas homoeróticas en la Ciudad de México en el año 2006 (Gallego, 2007)¹. El uso del enfoque biográfico y de curso de vida me permitió comprender los eventos y transiciones socio-sexuales en una muestra intencional de 250 varones gay/homosexuales, entre los 16 y los 55 años de edad, a los cuales se les aplicó una encuesta retrospectiva. Con la riqueza de información recolectada me fue posible comprender la primera experiencia sexual entre varones, o debut sexual homoerótico, la primera relación de pareja o “primer noviazgo” y la primera relación coresidente o “primera unión”. Igualmente identifiqué diferentes tipos de trayectorias o carreras sexuales que dan cuenta del entramado complejo de la sexualidad en la vida de las personas.

En este artículo presento exclusivamente los resultados del proceso de iniciación sexual entre varones, en tanto constituye el punto de partida en la construcción de una biografía sexual permeada por el homoerotismo.

No existen investigaciones que expliquen el proceso de inicio o debut sexual en varones o mujeres con prácticas homoeróticas (Gallego, 2007). Por el contrario, la literatura que explica el inicio sexual heterosexual es prolífica en metodologías y contextos, tal vez porque constituye la norma social establecida en materia de asuntos sexuales (Amuchástegui, 2001, Szasz, 2006, Rojas & Castrejón, 2007, Ayus & Tuñón, 2007, Navarro Pertusa, et al., 2006). Para Rojas y Castrejón (2007), buena parte del conocimiento sobre inicio de la vida sexual en varones proviene de investigaciones de corte cualitativo; los autores dejan claro que son pocas las encuestas que han

sido aplicadas a los varones para comprender sus experiencias sexuales. En la región, las encuestas sobre demografía y salud (DHS en inglés) han permitido comprender cómo ocurre este evento en la vida de las mujeres, pero aportan poca o precaria información sobre cómo es vivido el mismo evento por los varones. No obstante, la información recabada por las investigaciones contribuye a determinar el preciso momento de inicio de la vida sexual heterosexual en hombres y mujeres, el uso de anticonceptivos y de condón, y la prevalencia del embarazo adolescente.

Las investigaciones de corte cualitativo (Amuchástegui, 2001, Rojas & Castrejón, 2007; Navarro Pertusa, et al., 2006) han permitido develar los discursos contruidos por diferentes actores sociales sobre el inicio de la vida social heterosexual, y las expectativas que cada género construye acorde con lo pautado socialmente; sin embargo, en este discurso también emerge lo prescrito, lo abyecto del cuerpo y del placer, zonas prohibidas en términos de roles sexuales e identidades de género. Entre uno y otro campo emerge el homoerotismo, los discursos sobre la sexualidad desviada y anti-natural. En este entramado discursivo se mueven los varones con prácticas homoeróticas, discursos de normalidad y anormalidad, de exploración y culpa.

La tesis que planteo en este artículo sugiere que durante el debut sexual homoerótico los varones resignifican su papel en los encuentros sexuales, llenando de contenido las categorías de actividad y pasividad asignadas a lo femenino y lo masculino; este proceso está mediado por relaciones de poder que otorgan las diferencias de edad entre varones, traducidas en la feminización del cuerpo del otro varón, especialmente si éste es menor de edad, convirtiéndolo en un objeto del deseo que puede ser penetrable.

Para desarrollar este argumento, estructuro el artículo en cuatro apartados: en el primero señalo los criterios metodológicos del enfoque de curso de vida y del enfoque biográfico, los cuales constituyen la ruta que da soporte a la investigación. En el segundo, presento un panorama general de la iniciación sexual en México, haciendo referencia precisa al debut sexual heterosexual en tanto constituye el marco con el cual los varones jóvenes construyen un referente discursivo y simbólico en torno a la sexualidad. En el tercero, hago referencia precisa a la forma como sucede

¹ Al igual que Núñez (2001), entiendo por homoerotismo el erotismo entre personas del “mismo sexo biológico”. Esta definición avanza en la inclusión de otras prácticas sexuales más allá de la penetración anal como aspecto central de la eroticidad entre los varones, visión que ha sido predominante en la definición epidemiológica de HSH (hombres que tienen sexo con hombres). La perspectiva homoerótica no asocia directamente prácticas con identidades, ya que reconoce que algunos hombres que se relacionan erótica y afectivamente con otros, no asumen una identidad gay u homosexual, en otras palabras, el homoerotismo refiere a las prácticas sexuales -y sus relatos- y no al discurso de las identidades. En este debate en torno al homoerotismo, reconozco con Fausto-Sterling (2006) el carácter contruido de los “sexos” y la existencia de más dos de sexos.

la iniciación sexual entre varones en la ciudad de México. La información estadística presentada parte de estimar la edad mediana de ocurrencia del evento, y toma las diferencias de edad entre el entrevistado y su pareja al momento de la primera experiencia sexual, para analizar el tipo de vínculo que tenían los varones, la iniciativa para la primera relación, y el tipo de práctica sexual que ocurrió; esta última variable contribuye significativamente a develar las relaciones de poder asociadas con la edad y el cuerpo, en tanto no es lo mismo en términos simbólicos penetrar que ser penetrado, arrodillarse para practicar sexo oral a otro varón o permanecer de pie mientras otro ejecuta la acción. Cada una de estas situaciones guarda relación con los discursos en torno a la sexualidad natural y con las posiciones sexuales que deben guardarse de acuerdo con la identidad de género.

Los relatos de ciertas prácticas sexuales que sirvieron de debut para entrar al mundo del homoerotismo, visto desde el aquí y el ahora, permiten variadas formas de nombrar la experiencia, de re-construir identidad, memorias, ocultamientos y olvidos de abuso o de placer, en fin, un evento con profundas huellas biográficas en los seres humanos.

2. El enfoque biográfico y de curso de vida en el estudio de la sexualidad

El reconocimiento de las homo/sexualidades como construcciones sociales e históricas ha implicado, desde el punto de vista metodológico, la exploración y el desarrollo de herramientas para su comprensión no sólo en el tiempo presente sino, y ante todo, en su lectura biográfica. Existen básicamente dos vías para comprender las biografías sexuales: una que explora su construcción y significados a partir de los relatos de vida de los sujetos (Bertaux, 2005), y otra basada en el enfoque de curso de vida, mediante el levantamiento de encuestas biográficas (Heilborn, et al., 2006, Juárez & Castro, 2004). La investigación de la cual se deriva este artículo utiliza el segundo enfoque.

Desde el enfoque de curso de vida, una biografía sexual conforma una trayectoria entendida como un proceso acumulativo de eventos y vivencias sexuales (Heilborn, et al., 2006; Knauth, et al., 2006, Plummer, 1995), que tiene como punto de partida la primera relación sexual,

heterosexual u homoerótica, y se complejiza a partir de las múltiples interacciones socio-sexuales que un individuo establece a lo largo de su vida. Estas interacciones están permeadas por la matriz sexo, por la posición socio-económica y por la etnia, en contextos de mayor o menor homofobia tanto interna como externalizada.

La perspectiva de curso de vida posibilita la comprensión y adscripción de vidas individuales y familiares en sus contextos históricos. Se entrelazan tiempos y espacios distintos: el individual, el familiar, grupal o institucional, el social, y el tiempo histórico, dependiendo de la situación a estudiar comprendidos de manera relacional (Caballero, 2007).

El tiempo individual lo constituye la biografía de cada persona en particular, con sus respectivas trayectorias; el social corresponde a la adscripción de un conjunto de biografías dentro de escalas temporales mediadas por eventos sociales, como la ocurrida por la epidemia del VIH-SIDA; y el histórico es el contexto más global, en el que se desarrollan los dos anteriores. Las diversas temporalidades se tienen que estudiar de manera sincronizada (Caballero, 2007).

Hay que distinguir dos ejes organizadores del análisis del curso de vida: las trayectorias y las transiciones (Elder, 1985, en Caballero, 2007). Las trayectorias son diferentes carreras o caminos de vida en distintos ámbitos y dominios. La trayectoria podría pensarse como cursos específicos de acción que tienen orígenes particulares dinámicos y configuran una trama en la vida del individuo, en un contexto histórico y generacional (Salazar, 2006; Caballero, 2007).

Las transiciones hacen referencia a los movimientos de los individuos y grupos a lo largo de su vida dentro de cronogramas socialmente contruidos (Elder, 1985 y 1991, en Caballero, 2007). En este sentido, las transiciones son “normativas” en términos de expectativas sociales y de un “deber ser” con respecto al curso de vida que debería tomarse. Las distintas transiciones posibles en el caso específico de la sexualidad heterosexual -debut sexual, emancipación del hogar, unión y mater-paternidad- están plenamente identificadas y socialmente normadas. Sin embargo, para los varones y mujeres con prácticas homoeróticas y de construcción de afecto con personas de su mismo sexo, no existen expectativas socialmente

prescritas y por lo tanto no hay transiciones a ser esperadas.

Para Kertzner (2001), la estigmatización de la homosexualidad y la homofobia contribuyen a una ausencia de marcadores sociales que definan los cursos biográficos posibles para los hombres gay; las transiciones en este caso ocurren como eventos que configuran la trama de la trayectoria, pero no son transiciones en sentido estricto, en tanto no existe norma qué cumplir más allá de aquellas definidas y recreadas al interior de ciertos grupos que conforman la subcultura de los varones o mujeres con prácticas homoeróticas².

No obstante, e independientemente de si son transiciones o eventos, estos tránsitos particulares están influidos por la ubicación histórica y espacial de los vínculos sociales manifiestos en interacciones concretas (Giele & Elder, 1998); el control personal como agencia estructurante del individuo en sus propias determinaciones, y los cambios registrables en tiempos determinados en interconexión con adaptaciones estratégicas del individuo *-timing-* (Salazar, 2006).

Giele y Elder (1998) plantean que la pertinencia de estos elementos es combinar el análisis de la “temporalidad histórica” y la “temporalidad individual”, poniendo énfasis en la construcción subjetiva del curso de vida en los sujetos (Salazar, 2006). Es decir, observar cómo los hechos o los cambios históricos intervienen en la dirección del curso de vida de los individuos y en consecuencia, en las trayectorias particulares en las que se desenvuelven sus campos específicos.

La aplicación del enfoque de curso de vida en varones, en el marco de la investigación que da

origen al artículo, permitió la reconstrucción de la biografía sexual en 250 varones con prácticas homoeróticas, entre los 16 y los 55 años de edad, pertenecientes a sectores medio-escolarizados de la ciudad de México. Desarrollé el trabajo de campo durante el primer semestre de 2006 y lo adelanté bajo un entramado de bola de nieve saturado en tres contactos por informante. La información biográfica o retrospectiva permite la reconstrucción de hechos ocurridos en el pasado, en este caso, el debut sexual, el cual trascurrió durante la juventud en todos ellos. Las biografías sexuales reconstruidas permitieron identificar tres puntos de quiebre *-o timing-*: la iniciación sexual hetero-homoerótica, el establecimiento de la primera relación de pareja con otro varón, y la primera relación coresidente. En este artículo presento exclusivamente los hallazgos en torno a cómo transcurre la primera experiencia sexual con otro varón, evento marcado por la forma como los varones construyen un discurso en torno a la sexualidad heterosexual.

3. Un panorama general de la iniciación sexual en México

Las investigaciones sobre la sexualidad heterosexual en México sugieren la coexistencia de distintos sistemas culturales y normativos sobre las sexualidades, configurando un entramado discursivo bastante complejo (Amuchástegui, 2001, Szasz, 2006, Carrillo, 2005), pues a pesar de que las personas con mayor experiencia urbana hablan de tener capacidad para tomar decisiones sobre su cuerpo y están expuestas a los discursos modernos, nunca se separan totalmente de las expectativas y valores sociales del tradicionalismo tanto religioso como de pertenencia al grupo comunitario y familiar. Estas resistencias no se manifiestan como confrontaciones y transgresiones abiertas, sino como ambigüedades, formas veladas de tolerancia, dobles discursos y silencios en los cuales los cuerpos *-y no las palabras-* adquieren un protagonismo silente en los encuentros eróticos (Amuchástegui, 2001, Carrillo, 2005, Szasz, 2006; Prieur, 1998). Estas ambigüedades permiten que los individuos valoren altamente las pertenencias grupales y el respeto de las normas comunitarias y

2 Los conceptos de subcultura y minoría social van de la mano; Guasch (2006) argumenta que el colectivo gay conforma una subcultura y una minoría social, porque posee identidad específica y es subalterno respecto al grupo social heterosexual hegemónico. “La subalternidad inherente a la minoría gay se sedimenta a partir del no cumplimiento de algunos de los roles socialmente previstos para el varón. La identidad de la minoría gay se organiza a partir de unas prácticas sexuales diferenciadas que terminan por generar primero un estilo diferente y más adelante una subcultura” (Guasch, 2006, p. 152). Velasco Arroyo (1997) plantea además, que “el término minoría o grupo minoritario hace referencia a elementos cualitativos más que cuantitativos o estadísticos: designa a cualquier grupo de personas que recibe un trato discriminatorio, diferente e injusto respecto de los demás miembros de la sociedad. La minoría se define por su posición de subordinación social y no por su número” (Velasco, 1997, p. 59). No obstante, las categorías de hegemonía y subalternidad, partiendo exclusivamente de la relación hetero/homosexualidad pueden ser parciales, y a veces imprecisas, para comprender las relaciones entre personas del mismo sexo-género en el contexto latinoamericano.

familiares, así como los encantos del individualismo y del consumo moderno.

Para Welti (2005), la primera relación sexual y el nacimiento del primer hijo o hija tienen especial significación, en tanto representan el resultado de un proceso con profundas raíces sociales y con serias implicaciones en la vida futura, que obliga a los propios individuos a asumir nuevos roles: pareja conyugal, jefe o jefa de familia y madre o padre, con lo que se dejan atrás roles propios de la infancia o la adolescencia.

Los estudios y disertaciones académicas en torno a la iniciación sexual en México pueden agruparse en dos grandes bloques: por un lado, aquellos que intentan comprender los significados que los individuos atribuyen a este proceso, y por el otro, la estimación del calendario, y la intensidad y los factores socio-económicos que están asociados a este evento en un conjunto poblacional determinado. Sin embargo, la distinción planteada no niega el esfuerzo que algunas investigaciones han hecho por combinar ambas aproximaciones.

El estudio más representativo y exhaustivo del primer bloque lo adelantó Ana Amuchástegui a finales de la década del noventa. Su estudio³ parte de la concepción de que los significados sexuales se construyen mediante la interacción de cuatro elementos: los discursos sociales, los discursos locales, el significado construido mediante el diálogo y la experiencia subjetiva del cuerpo. Estos elementos se consideran como procesos relacionados con las maneras como las personas dan significado a la vivencia de sus cuerpos, sus deseos, sus fantasías y sus prácticas, mas no como contextos que determinan tales significados. El significado es considerado como un producto del diálogo en el que lo individual y lo social se arraigan en la experiencia del sujeto, haciendo irrelevante así la distinción entre lo interno y lo externo (Amuchástegui, 2001).

La investigación de Amuchástegui le permite a la autora identificar la existencia de un proceso complejo y dinámico, asociado a la virginidad y a la iniciación sexual, en el cual los códigos morales dominantes y los saberes subyugados se relacionan entre sí de maneras que no constituyen una

simple obediencia o transgresión, sino más bien una ambigüedad o tolerancia en el plano sexual. Es decir, “los discursos coexisten sin realmente llegar a chocar entre sí o eliminarse el uno al otro” (Amuchástegui, 2001). Lo que parece ocurrir más bien es que los discursos morales no se encuentran realmente con los discursos de la práctica, de tal manera que lo que se dice en un nivel no es literalmente confrontado u opuesto por lo que se expresa en el otro. Jóvenes solteras hablan de la importancia de su virginidad mientras no la conservan; los participantes hombres afirman enfáticamente el derecho del novio a rechazar a una novia no virgen, a la vez que la mayoría de ellos aceptó a sus novias -que estaban en tales circunstancias- sin vacilar.

Mientras la actividad sexual prematrimonial fue mencionada a menudo como una confirmación de la identidad y del estatus social masculino adulto, cuando se trataba de las mujeres se consideraba una enorme falta. Para los jóvenes el deseo sexual es razón legítima para tener relaciones sexuales; en las mujeres, el sexo sólo podía justificarse como una capitulación ante el amor. De hecho, aquellas mujeres que tuvieron relaciones simplemente por deseo sintieron que habían cometido una falta y que merecían algún tipo de castigo (Amuchástegui, 2001).

A partir de los relatos de sus entrevistados, Amuchástegui pudo interpretar que es de la naturaleza del hombre ser un sujeto de deseo sexual, que por instinto desea, siente y busca satisfacción sexual; una condición intrínseca de la masculinidad impulsa al hombre hacia la actividad sexual. La mujer, en contraste, no posee esta “llamada de la naturaleza”.

Para los jóvenes, el sexo no es siempre una expresión de erotismo, sino una de las principales formas para representar y afirmar su masculinidad ante otros hombres. En tal sentido, este tipo de experiencia ofrece un ritual para la confirmación de la masculinidad, ya que es a través de la sexualidad como el poder masculino se mide y se expresa, si bien la masculinidad debe ser comprobada constantemente y jamás puede darse por hecho (Amuchástegui, 2001). Rojas y Castrejón (2007) en sus investigaciones llegan a conclusiones muy similares, manifestando que para los varones la iniciación sexual constituye un evento de reafirmación masculina ante el grupo de pares.

3 El estudio de Ana Amuchástegui (2001) se basó en el análisis de 23 entrevistas con 11 mujeres y 12 hombres procedentes de tres comunidades distintas, una indígena en Oaxaca, una rancharía en Guanajuato y un barrio obrero en la capital del país.

Ayús y Tuñón (2007) consideran que la práctica misma y las narraciones que los varones jóvenes emplean para comunicar a sus pares la experiencia, cumplen la función de llenado a un relativo vacío simbólico existente alrededor de la iniciación sexual, proceso al que ambos autores no consideran un “rito de paso” de la pubertad a la adultez, sino más bien un proceso contingente pero relativo y circunstancialmente regulado y normado.

Díaz, en Amuchástegui (2001), sugiere que existe una cercana relación entre masculinidad, penetración y erección. A partir de mis observaciones de campo y de conversaciones informales con varones con diversas prácticas erótica-afectivas, he constatado la presencia de penetraciones simbólicas que están mediadas especialmente por el choteo y el albur (conversación en doble sentido) y que hacen parte de todo un ejercicio de reafirmación masculina.

En este sentido, las ambigüedades discursivas, las formas veladas de tolerancia y los silencios cómplices, han permitido que la construcción histórica de la masculinidad tenga que ver más con el comportamiento que con el cuerpo (Irwin, 1998, Buffington, 1998), y por lo tanto tal construcción no excluía/excluye al homoerotismo. Ser hombre en la sociedad mexicana, como identidad sexo-genérica, no es igual en todos los sentidos a ser heterosexual o haberse iniciado sexualmente con una mujer; la realidad para algunos varones es mucho más compleja que la simple distinción en binarismos biológicos.

Amuchástegui (2001) plantea cómo en las historias de sus participantes parece yacer que la transición de los jóvenes del estatus de adolescente al de adulto está plagada de peligros.

Un hombre que permanece virgen después de alcanzar la madurez fisiológica corre el peligro de quedar atrapado en la transición, en un limbo; que no logre llegar a ser un hombre de acuerdo con la definición del género dominante: es decir un hombre heterosexual. Al parecer los peligros que este ritual exorciza no son sólo el deseo y la práctica homosexual sino también los rasgos afeminados que supuestamente surgirían como consecuencia de la ausencia de la actividad sexual heterosexual. El sexismo y la homofobia se hallan, por tanto,

en los cimientos de este ritual de identidad masculina (Amuchástegui, 2001, p. 403).

Habría que agregar el carácter compulsivo hacia la heterosexualidad (Ayús & Tuñón, 2007) con que se ha pretendido encausar, a partir del advenimiento de la modernidad, la sexualidad masculina.

Desde el punto de vista de definir la intensidad y calendario de la iniciación sexual, es notorio el esfuerzo institucional y académico que se ha hecho en los últimos 20 años por conocer la sexualidad de las mexicanas y los mexicanos. Todas las encuestas coinciden en mostrar que las edades entre los 15 y los 19 años constituye el rango en el cual la mayor proporción de varones ha tenido su debut sexual (Juárez & Gayet, 2005, Martínez, 2006, Rojas & Castrejón, 2007). En cuanto a la edad de la primera relación sexual, entre los adolescentes sexualmente activos, la encuesta realizada por Mexfam-1999 señala que fue 15,2 años para los hombres y 15,3 para las mujeres (Juárez & Gayet, 2005). El análisis de la Encuesta Nacional de Salud 2000 -Ensa-, muestra que la edad promedio de la primera relación sexual de los jóvenes entre los 15 y los 19 años sexualmente activos, fue de 15.7 años para los hombres y las mujeres, considerando todos los estados civiles (Juárez & Gayet, 2005).

Al tomarse un rango de edad más amplio que la adolescencia para estimar la edad media a la primera relación sexual, se nota cómo ésta se incrementa alrededor de los 17,5 años para los hombres y de los 18,5 para las mujeres (Juárez & Gayet, 2005). Datos estimados a partir de la encuesta de Salud Reproductiva 1998 -Ensare-, indican que la edad a la primera relación sexual en la población derechohabiente del IMSS, fue de 18,21 años para los hombres y 19,69 para las mujeres (Szasz, 2006). Estimaciones hechas por Echarri y Pérez-Amador a partir de la Encuesta Nacional de Juventud 2000 -Enajuv- sugieren una edad media de 18,6 años para los hombres urbanos y 20,8 para las mujeres urbanas (Szasz, 2006). Martínez (2006), a partir del módulo de varones de la encuesta Ensare 2003, determinó una edad mediana a la primera relación sexual de 18 años.

En otras cuatro encuestas levantadas en la última década (Enaplaf, 1995, Encoplaf, 1996, Enajuv, 2000 & Ensa, 2000) se observó también que la edad promedio en que los hombres declaran

haber comenzado sus relaciones sexuales, es menor que la edad que declaran las mujeres, y que la diferencia de edad a la primera relación sexual entre hombres y mujeres es mayor en los estratos medios y altos (Szasz, 2006). Para el año 2000, a partir de la Ensa-2000, se estimó en 18,4 y 17,8 años, en los estratos muy bajos, la edad de inicio de las relaciones sexuales para hombres y mujeres, respectivamente; en los estratos medios y altos fue de 19,7 y 20,8 en las mujeres, y de 18 años para los hombres en ambos estratos (Szasz, 2006).

Los datos de las encuestas parecen contrarrestar la difundida creencia de que la mayor parte de los jóvenes y de las jóvenes de México están iniciando sus actividades sexuales más temprano que las generaciones mayores. Este dato se sustenta en el caso de la Ensare al comparar la edad de inicio de las relaciones sexuales entre los sujetos nacidos entre 1973-1978 y aquellos antes de 1963. Además de un inicio un poco más tardío de las relaciones sexuales, en las generaciones más jóvenes disminuye notablemente la proporción de varones que dice haber iniciado sus relaciones sexuales con una trabajadora del sexo comercial o con una desconocida, y aumenta la proporción de quienes las empezaron con una amiga (Szasz, 2006).

En igual sentido se pronuncia Welti (2005), quien al adelantar una estimación con los datos de la Ensare (2003), no observa una tendencia que indique un inicio cada vez más temprano de las relaciones sexuales; incluso con la información disponible, agrega, podría hablarse de que se percibe una tendencia contraria, es decir, una posposición de la edad a la primera relación sexual entre las mujeres. Los datos de la Ensare (2003) confirman un posible incremento de la edad a la primera relación sexual entre las generaciones más jóvenes.

Si bien existe un conocimiento certero del panorama de la iniciación sexual heterosexual, se desconoce cómo ocurre este evento bajo el marco del homoerotismo, tanto entre varones como entre mujeres, y si la ocurrencia de una relación homoerótica niega una posterior relación sexual con una mujer, o si por el contrario, el inicio sexual heterosexual constituye un retardador para entrar al homoerotismo. El siguiente apartado ofrece una discusión en este sentido.

4. Patrones de iniciación sexual entre varones. La entrada al homoerotismo

La iniciación sexual heterosexual en México constituye un campo sobre el cual convergen diferentes discursos, estereotipos de género, normas y representaciones de la sexualidad. Constituye uno de los escenarios centrales que permite la reafirmación de los dispositivos de género referentes a lo femenino y a lo masculino, y a su jerarquización en las prácticas sexuales (Rubin, 1989). Esta jerarquización ordena y organiza los repertorios sexuales y los significados del cuerpo en los encuentros sexuales; el sexo vaginal permanece en la mayor posición y está asociado a la “actividad” del hombre y a la “pasividad” de la mujer (Rubin, 1989, Heilborn, et al., 2006). Tal construcción ordena tanto las relaciones sexuales entre un hombre y una mujer como aquellas entre personas del mismo sexo. La matriz sexo-género (Rubin, 1989) funciona como un cuadro de lectura, un prisma para comprender los comportamientos sexuales (Heilborn, et al., 2006).

En este orden de ideas, la sexualidad y las prácticas sexuales entre varones tendrán un estatuto inferior y denostado (Bersani, 1999) que coloca la penetración anal y oral por debajo de la vaginal; esta lectura ha sido una constante histórica en la cultura occidental (Boswell, 1992, 1996, Bersani, 1999, Foucault, 1977) expresada en las diferentes visiones y discursos acerca de las prácticas sexuales entre varones y la sexualidad “natural”.

De esta forma, cuando un varón tiene su primera experiencia homoerótica no dispone de otro discurso y de otras formas simbólicas más allá de la penetración vaginal y de los roles de “actividad” y “pasividad” que allí se concretan y cristalizan. Sin embargo, esta estructura discursiva en la práctica concreta tropieza con otro tipo de significaciones para los individuos, más allá de una virginidad que no existe como bien a cuidar o de una posible paternidad que no se pone en juego; de ahí que no implique la asunción de nuevos roles o el cambio de posición en el sujeto. Constituye una entrada o simplemente una aproximación a la experiencia homoerótica y al deseo, si es que éste luego logra construirse hacia personas de su mismo sexo.

Los cambios manifestados en actitudes y comportamientos constituyen una construcción posterior, una edificación fina donde confluyen la experiencia individual, la homofobia interna

como externalizada y las mismas condiciones de posibilidad para que tal deseo homoerótico pueda concretarse en una práctica sexual o en una relación de pareja posterior con otro varón. Al igual que la iniciación heterosexual, la iniciación sexual entre varones presenta un entramado complejo y por momentos difícil de develar, en tanto la primera experiencia homoerótica refleja las relaciones de poder intra-género asociadas a ciertas maneras legítimas de ser hombre y de ejercer la masculinidad.

En el conjunto de los 250 varones entrevistados, la iniciación sexual homoerótica no puede comprenderse independientemente de las relaciones heteroeróticas que por lo menos un 51% de ellos experimentó(a) en su curso de vida; de acuerdo con estimaciones hechas, este grupo puede subdividirse en dos conjuntos: por un lado, el constituido por aquellos que experimentaron una relación sexual con una mujer de forma posterior a la iniciación homoerótica (35,4%); y un segundo sub-grupo compuesto por 39 entrevistados (15,6%) que vivieron la situación contraria, es decir, donde la iniciación sexual heteroerótica precedió a la primera experiencia homoerótica.

De ahí que la definición clara y concisa de lo que es y representa la primera experiencia homoerótica para los varones entrevistados, constituya un asunto problemático y complejo, que no puede sólo reducirse a la penetración como acto central, como sí ocurre en la concreción de la primera relación heterosexual donde la penetración vaginal es un asunto nodal, por las implicaciones biológicas -embarazo- y simbólicas -pérdida de virginidad- que de ella se derivan⁴. En el mar de historias masculinas se advierte que los jóvenes identifican la iniciación sexual con tres posibles sucesos: masturbación, rompimiento del prepucio y sexualidad coital, sea hetero u homoerótica (Ayús & Tuñón, 2007). Yo agregaría, a partir de la experiencia de campo, tres sucesos más: los intentos de penetración, el *faje* y los juegos sexuales entre pares, que implican una exploración del cuerpo de lo(s) otro(s) y donde es posible la realización de algunas de las anteriores prácticas.

De ahí que las primeras experiencias homoeróticas entre varones estén cargadas de diversas construcciones subjetivas de tiempo, espacio, personas y prácticas que en ellas

intervienen, y por lo tanto no son fácilmente reducibles a la penetración como acto central.

Partiendo de allí, y con fundamento en la prueba piloto, decidí no encuadrar la primera experiencia sexual con otro varón a la primera penetración oral y/o anal, en tanto resultó más fácil para los entrevistados recordar al primer varón con el cual habían tenido su primera experiencia homoerótica y no el momento preciso en el cual penetraron o fueron penetrados por primera vez⁵.

4 Si bien el término "iniciación sexual" nos resulta sinónimo de penetración, no todos los coitos se viven propiamente como iniciación sexual, como por ejemplo los ocurridos en caso de violación.

5 A pesar de haberse optado por esta vía, es significativo cómo el 82% de los entrevistados experimentó su primera penetración anal/oral, insertiva/receptiva, durante su primera experiencia sexual con otro varón.

Cuadro No 1. Porcentaje acumulado de varones que a la edad X tuvieron su primera experiencia homoerótica, por cohorte de nacimiento. Ciudad de México, 2006.

EDAD	TODOS	COHORTE DE NACIMIENTO		
		1950 - 1970 (N=65)	1971 - 1980 (N=93)	1981 - 1989 (N=92)
7	3.2	4.6	4.3	1.1
8	4.8	7.7	6.6	1.1
9	6.0	9.2	8.6	1.1
10	9.8	9.2	11.8	5.4
11	12.8	13.9	12.9	12.0
12	18.0	18.0	18.0	17.4
13	30.0	31.0	30.0	28.3
14	34.8	40.0	34.4	31.5
15	44.0	46.0	43.0	43.5
16	57.0	52.0	53.0	64.1
17	63.6	61.5	60.2	68.5
18	73.0	67.7	66.7	83.7
19	81.0	74.0	74.0	92.4
20	86.4	75.0	85.0	95.6

Fuente: Estimaciones propias a partir de la encuesta "iniciación sexual, trayectorias de emparejamiento y vida en pareja en varones homosexuales de la ciudad de México".

Un primer elemento identificado en este proceso fue la edad de la primera experiencia homoerótica. De acuerdo con estimaciones hechas¹, la edad mediana en la cual se dio la primera experiencia sexual con otro varón fue los 15,5 años². Sin embargo, cuando se aprecia la velocidad (ver cuadro N° 1) con la cual el conjunto de entrevistados experimentó la iniciación homoerótica, resalta cómo entre los 16 y los 20 años de edad se presenta una aceleración del evento en los más jóvenes, emergiendo por lo tanto diferencias importantes entre los entrevistados. A la edad de 20 años, la proporción de jóvenes nacidos entre 1981 y 1989 que habían tenido su primera experiencia homoerótica fue del 95,6%, es decir, 20 puntos porcentuales superior con respecto al conjunto de entrevistados nacidos

entre 1950-1970, y 10 puntos por encima de la cohorte intermedia, es decir, nacidos entre 1971-1980.

De acuerdo con la información suministrada por los participantes, la primera experiencia homoerótica parece ser un asunto bastante doméstico que conecta personas y enlaza redes sociales, familiares y de amistad, en las cuales el sujeto tiene una vinculación anterior y donde se mueve desde tempranas edades, es decir, redes construidas en la escuela, en los grupos de vecinos y entre parientes (48,8% tuvo su primera experiencia con un amigo/vecino y un 14,8% con un pariente o familiar); dos de tres entrevistados manifestó conocer por más de dos meses al otro varón con el cual tendrían su primera experiencia homoerótica. Los datos revelan que el primer evento homoerótico transcurre muy pocas veces entre totales desconocidos, y esto se explica dada la ocurrencia del evento a edades tempranas -niñez y adolescencia, especialmente-. La vivienda familiar del entrevistado o del otro varón aparece como el escenario propicio donde transcurrió esta primera experiencia homoerótica (67% de los casos).

La vivienda en las grandes urbes constituye tal vez el único y más próximo espacio de privacidad

1 La estimación de la edad mediana fue obtenida a partir del cálculo de tablas de vida general y por cohorte de nacimiento. Los 250 casos, al momento de la entrevista ya habían tenido alguna experiencia homoerótica, por lo que no hay casos truncados.

2 Gayet, et al., (2007) estimaron en 15,4 años la edad mediana de la primera relación sexual coital entre varones en el contexto mexicano. En Brasil, la encuesta levantada sobre sexualidad y reproducción en jóvenes brasileños con perspectiva biográfica, determinó para el subgrupo de varones homo-bisexuales los 15,87 años como la edad mediana en la cual ocurrió la primera experiencia homoerótica (Heilborn & Cabral, 2006).

en las personas y, por lo tanto, propicio para realizar una práctica sexual denostada y prohibida. La vivienda, y el espacio familiar que contiene, constituye simbólicamente el lugar privilegiado de la sexualidad heterosexual entre sujetos adultos, unidos mediante algún tipo de vínculo formal o de hecho, y de negación de la prácticas sexuales entre solteros, varones y mujeres, y especialmente si éstos son menores de edad.

Tomar la vivienda como escenario para la iniciación sexual entre varones, pareciera acarrear en este grupo de entrevistados un desplazamiento de este orden sexual, que sólo posibilita la sexualidad adulta heterosexual; no obstante, este desplazamiento no constituye un asunto de transgresión o de resistencia al orden establecido. En igual sentido, aquellos varones que se iniciaron sexualmente con un pariente o familiar, y que según su propia narración no constituyó un asunto de violación o abuso de menores, también hicieron un desplazamiento de la prohibición del incesto, dándose una reapropiación de tal discurso en términos de condiciones de posibilidad y oportunidad para una práctica sexual.

Sin embargo, la importancia de las redes sociales expresadas en la triada -familia-colonia/barrio-escuela- como escenarios para conocer parejas sexuales en el debut sexual, está perdiendo peso relativo entre los entrevistados jóvenes; este desplazamiento de lugares viene siendo asumido gradualmente por el uso de la Internet, que conecta individuos con múltiples propósitos. El 6,5% de los entrevistados nacidos entre 1981-1989 reportó haber conocido al varón con el cual tuvo su primera experiencia homoerótica a través de Internet, situación que muy seguramente continuará incrementándose.

El uso de la Internet, como forma de construcción de relaciones interpersonales para la iniciación sexual con otro varón, está permitiendo a las generaciones más jóvenes lo que a las personas adultas les consentía la mayoría de edad, es decir, preservar el anonimato y la ampliación de redes sociales y espacios de encuentro; en este sentido, tal tecnología tendría un efecto de compensación hacia los más jóvenes, dada la aceleración del calendario en el cual están teniendo el debut sexual homoerótico. Este gradual cambio del panorama y de la importancia de las redes interpersonales localizables en la trilogía familia-colonia-escuela,

pone nuevos retos de investigación que aportan una mejor comprensión de ciertos eventos sexuales en la vida de los individuos, vistos desde una perspectiva relacional y biográfica.

Un asunto importante en la reconstrucción de la primera experiencia sexual, sea ésta hetero u homoerótica, lo constituye la construcción de diferenciales etéreos entre el entrevistado y su pareja cuando se experimentó el evento en cuestión. A partir de las edades de ocurrencia del evento, tanto del entrevistado como de su pareja, se construyeron cinco categorías que reflejan -pero al mismo tiempo matizan- las diferencias, pues no es lo mismo que la pareja le llevara al entrevistado dos o más años siendo ambos mayores de edad, que si tal diferencia se da siendo el entrevistado menor de edad y la pareja mayor de 18 años.

En este sentido, la construcción de las cinco categorías no solo obedeció a un criterio estadístico (1 año de diferencia), sino que reflejan las relaciones de poder intragénero y cómo éstas se ven reflejadas en la forma como se construye el vínculo y con quien se construye, de quién fue la iniciativa para tener esta primera relación y qué tipo de prácticas sexuales mantuvieron en este primer encuentro homoerótico; estas tres situaciones, que describo y analizo a continuación, están profundamente marcadas por las desiguales relaciones de poder que se establecen entre varones en función de la edad, especialmente cuando uno de los dos es infante o adolescente.

De acuerdo con la información contenida en el cuadro N° 2, dos de tres varones entrevistados tuvieron su primera práctica homoerótica con un varón que les llevaba dos o más años de edad; sólo el 7,2% manifestó haber tenido esta primera relación con un varón al cual le llevaba dos o más años, y un restante 28% de los varones entrevistados se inició sexualmente con otro varón de la misma edad o cuyas diferencias fueron menores o iguales a un año. La preeminencia de la iniciación sexual homoerótica con varones mayores, denota varios asuntos problemáticos: Primero, la persistencia y traslape, al campo del homoerotismo, de la visión clásica de que un hombre mayor y experimentado debe ser el iniciador sexual de otro. Y segundo, las diferencias etéreas entre varones se traducen, como se verá más adelante, en la feminización del cuerpo del varón menor de edad y su lectura, por lo tanto, como algo penetrable.

Cuadro No 2. Distribución porcentual de los entrevistados según contexto y práctica sexual realizada durante la primera experiencia homoerótica, según diferencias de edad con respecto a la pareja. Ciudad de México 2006.

TIPO DE VÍNCULO CON EL COMPAÑERO SEXUAL	Diferencias de edad en la primera experiencia homoerótica					
	Total (N=250)	Pareja 2+ años menor (N=18)	Diferencias <= 1 año (N=70)	Pareja 2+ años >, siendo ent. < 18 y par. > 18 (N=78)	Pareja 2+ años >, siendo ambos > 18 (N=36)	Pareja 2+ años >, siendo ambos < 18 (N=48)
Recién conocido	22.8	38.9	10.0	26.9	50.0	8.3
Amigo/vecino/conocido	48.8	33.3	68.6	41.0	22.2	58.3
Novio/pareja	8.0	11.1	7.1	6.4	16.7	4.2
Familiar/pariente	14.8	16.7	14.3	14.1		27.1
Otro	5.6			11.6	11.1	2.1
<i>Iniciativa primera relación sexual</i>						
Entrevistado	20.8	44.4	27.1	21.8	11.1	8.3
Pareja	51.2	16.7	40.0	52.6	66.7	66.7
Iniciativa mutua	28.0	38.9	32.9	25.6	22.2	25.0
<i>Práctica sexual</i>						
Penetré y/o me hicieron sexo oral	15.2	38.9	11.4	14.1	19.4	10.4
Me penetraron e/o hice sexo oral	39.6	11.1	20.0	51.3	30.6	66.7
Penetración y/o sexo oral mutuo	27.2	27.8	41.4	21.8	36.1	8.3
Solamente masturbación mutua	12.8	11.1	18.6	10.2	11.1	10.4
Solamente caricias o faje	5.2	11.1	8.6	2.6	2.8	4.2
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fuente: Estimaciones propias a partir de la encuesta "iniciación sexual, trayectorias de emparejamiento y vida en pareja en varones homosexuales de la ciudad de México.

Una revisión del cuadro N° 2, indica que el tipo de vínculo que unía al entrevistado con el varón con el cual tuvo su primera experiencia homoerótica, cambia en función de las diferencias de edad. Por ejemplo, el recién conocido como primera pareja sexual tuvo su mayor incidencia entre aquellos varones cuyas diferencias de edad fueron iguales o mayores a dos años, siendo ambos mayores de edad (50%), seguida de la categoría donde el entrevistado era dos o más años mayor a su pareja (38,9%); en ambas situaciones fue la mayoría de edad del entrevistado la que definió la situación de anonimato de su compañero.

En la situación donde prima la misma edad entre entrevistado y pareja, prevalece como forma vinculante la relación de amistad, vecino y/o conocido del entrevistado (68,6%); igualmente la amistad como categoría vinculante, en la primera experiencia homoerótica, se presenta en el 58,3% de los casos donde la pareja es dos o más años mayor

que el entrevistado, pero siendo ambos menores de edad. Es entendible en ambas situaciones que aproximaciones más igualitarias desde el punto de vista étareo o establecidas durante la minoría de edad, se den bajo el marco de relaciones sociales horizontales soportadas bajo el marco de la amistad o de relaciones de vecindad. De nuevo, la limitación y circularidad de las redes sociales a tempranas edades termina siendo una oportunidad para la vinculación socio-sexual.

La vinculación con la primera pareja sexual bajo el marco del parentesco o de las relaciones familiares fue, entre categorías, más representativa (27,1%) en aquella situación donde la pareja le lleva al entrevistado dos o más años de edad, siendo ambos menores de 18 años. En la mayor parte de las categorías se puede encontrar entre un 14% y 16% de participación de parientes o familiares como parejas en la primera experiencia homoerótica; sin embargo, llama la atención cómo

el pariente/familiar no aparece como forma de vinculación, cuando ambos varones tenían más de 18 años. Parece ser que iniciarse sexualmente con otro varón después de la mayoría de edad, condujera a la negación de que tal experiencia ocurra con alguien perteneciente a la red de parientes y se valoren otras condiciones vinculantes como el recién conocido o los amigos o vecinos. En otras palabras, la mayoría de edad permite una mayor movilidad autónoma más allá del grupo de parientes, movilidad que termina por concretarse en el cumplimiento de la prohibición del incesto. Durante la niñez y la adolescencia, la capacidad de movilización es bastante restringida y circular, y la presencia de parientes es permanente, de ahí que no resulte extraño que alguno de tantos termine vinculado en una experiencia homoerótica.

La iniciación sexual homoerótica bajo el marco de una relación erótico-afectiva o de noviazgo, se dio en un 8% de los entrevistados, especialmente los pertenecientes a las cohortes más jóvenes. Sin embargo, la mayor participación del novio (16,7%) como pareja en la iniciación sexual, se presenta cuando ambos varones eran mayores de 18 años. Como era de esperarse, el tipo de vínculo “otro”, representado mayoritariamente por la relación con un “maestro/profesor/jefe”, se presenta exclusivamente en las tres situaciones donde la pareja llevaba dos o más años al entrevistado; en este sentido, las diferencias etáreas a favor del maestro-jefe reflejan la doble condición de poder que medió en esta iniciación sexual entre varones: por un lado, el poder generacional -especialmente marcado durante la niñez y la adolescencia-, y por el otro, el poder que genera la institución que termina no sólo por gobernar relaciones sino cuerpos.

Las diferencias etáreas durante la iniciación sexual también generan un marco de acción para la iniciativa durante la iniciación sexual, sin desconocer, claro está, que la construcción del deseo es doblemente vinculante. En este sentido, en todas las situaciones de pareja donde el entrevistado era dos o más años menor que la pareja, la iniciativa, según lo manifestado por los entrevistados, fue mayoritariamente del otro varón (52,7% al 66,7%). En los casos donde el entrevistado tenía la misma edad que su pareja, la mayor parte de la iniciativa fue de la pareja y uno de tres manifestó que había sido mutua. Donde la pareja era dos o más años menor que el entrevistado la iniciativa, como era de

esperarse, fue del entrevistado (44,4%), seguida de la iniciativa mutua en la concreción de la primera experiencia homoerótica.

En tal caso, la valoración de una iniciativa, de quien sedujo o provocó la situación que culminó con una práctica homoerótica, está cristalizada con una visión desde el presente que le otorga cargas valorativas particulares; sin embargo, la valoración de la iniciativa revela la importancia de la edad como elemento central en la definición y concreción de la primera experiencia homoerótica. Las diferencias de edad, y el poder que esto devela, definen un campo de posibilidad para el tipo de prácticas sexuales que pueden darse: qué es permitido y lícito en la iniciación sexual entre dos varones, especialmente para el que es el mayor, y qué capacidad de negociación tiene el otro siendo menor en edad o teniendo la misma edad que su pareja.

Quizás el mejor campo para apreciar las relaciones de poder intra-género asociadas con la edad, lo constituya la exploración de las prácticas sexuales ocurridas durante la primera experiencia homoerótica entre varones, en función de las diferencias etáreas entre el entrevistado y su pareja -cuadro No 2-. Tal lectura permite en principio, plantear tres patrones claramente identificables durante la iniciación sexual homoerótica:

- ☐ Cuando la pareja es dos o más años mayor que el entrevistado y éste es menor de edad, el varón mayor penetró al menor y/o el menor hizo sexo oral al mayor.
- ☐ Cuando el entrevistado fue el varón mayor y su pareja menor, tiende a suceder la situación contraria, y
- ☐ En los casos donde tanto el entrevistado como su pareja eran de la misma edad o persistían diferencias de dos o más años en favor de la pareja, pero ambos eran mayores de edad, existe un encuentro sexual que podríamos denominar “democrático” donde son recíprocas las penetraciones, el sexo oral, la masturbación mutua o las caricias, o un faje intenso.

Con la identificación de estos patrones quedan claros tres elementos importantes en la iniciación sexual homoerótica entre varones: el poder que otorgan las diferencias de edad, especialmente durante la niñez y la adolescencia y que se traducen en la feminización del cuerpo del varón menor de

edad, y por lo tanto en sujeto del deseo que puede ser penetrable. La siguiente reflexión de Oscar Guasch tal vez ayude a entender este hallazgo:

(...) el varón adolescente en el contexto cultural mediterráneo -del cual la cultura mexicana es hereditaria en parte- es objeto de culto, de admiración y de deseo³. Todo ello de un modo bastante ambivalente. Se valora en él tanto la masculinidad (la fuerza y la belleza del cuerpo joven), como la indefinición que se deriva de su estado de tránsito hacia lo plenamente viril. Esa indefinición le asocia simbólicamente a lo femenino (Guasch, 1995),

y por lo tanto a lo penetrable. Se encuentra en un estado liminal, como diría Van Genneep (1986), de no estado.

Parrini (2007) ha encontrado una similar matriz del deseo en su estudio en una cárcel de varones en la ciudad de México, en donde los hombres jóvenes “chamacos”, usuarios de drogas que se prostituyen por dinero, son valorados como potenciales objetos sexuales.

Lo que favorece que se prostituyan y que establezcan un trato con otros internos, habitualmente mayores que ellos, es ante todo su juventud. [...] Quien se prostituye siempre ocupa una posición “pasiva” en el sexo: debe realizar el sexo oral o es penetrado analmente, y quien paga ocupa la posición “activa” (Parrini, 2007).

De igual manera, la definición de la verdadera masculinidad se cimenta sobre la negación de lo femenino, del homosexual y del niño (List, 2005). Tal vez por eso y en una jerarquía de la masculinidad basada en las diferencias de edad, el niño y el adolescente no son significados como plenamente viriles y por lo tanto son portadores de un deseo que el otro varón lee como algo penetrable.

También emerge como un tercer elemento de esta situación, la capacidad de negociación o de manifestación del deseo de satisfacción mutua, especialmente cuando este primer encuentro homoerótico se da con otro varón de la misma edad; en igual sentido, la iniciación sexual cuando se es mayor de edad, y sin importar cuántos años se le lleve a la pareja, permite una mayor capacidad de negociación de la sexualidad. Todo parece indicar

que con la mayoría de edad, la construcción que hacen otros varones de ese cuerpo como femenino y penetrable se transforma, otorgándosele un status diferente, o el que es, es decir, el de un varón plenamente viril que puede penetrar y es portador de un deseo sexual “activo”. Sin embargo, esta hipótesis debe validarse con otros trabajos que profundicen en los significados que tiene para los varones la iniciación sexual homoerótica en diferentes momentos de su curso de vida.

Tales situaciones de permanencia y cambio en las prácticas sexuales durante la iniciación entre varones, demuestran la construcción propia y particular del erotismo entre hombres, las concepciones del cuerpo, sus usos y límites, amparados bajo lo que Bozon (2005) ha denominado la interiorización de las normas sobre sexualidad, las cuales definen a su vez campos de posibilidad, negociación y resistencia; sin embargo, la misma construcción normativa, a veces flexible y a veces no tanto, persiste en el individuo durante todo su proceso de edificación como sujeto sexual, y se manifiesta en las posibilidades de interacción con otros con los cuales puede construir relaciones de pareja en su vida.

Un asunto importante de resaltar, es la existencia de una precedencia temporal de la primera experiencia sexual homoerótica con respecto a la primera relación de pareja con otro varón, ya que sólo el 2,4% de los entrevistados experimentó inicialmente relaciones de pareja afectivas con otro(s) varones(s), y posteriormente tuvo su primera experiencia homoerótica. Entre la primera experiencia homoerótica y el primer enamoramiento con otro varón existen, aproximadamente, cuatro años de distancia en promedio. Tal patrón de vinculación en el campo del homoerotismo, parece que ocurre de manera diferente en relaciones sexuales y de pareja heterosexuales, donde primero se dan los primeros noviazgos y en forma concomitante o posterior la primera relación sexual (Heilborn, et al., 2006, Knauth, et al., 2006, Juárez & Gayet, 2005); de igual manera, la iniciación sexual heterosexual puede desembocar en la maternidad y paternidad adolescentes, en la unión o el establecimiento de la coresidencia en pareja y por lo tanto en la configuración de diferentes cursos biográficos. En este orden de ideas, entre la iniciación sexual heterosexual y la homoerótica existen diferencias

3 Si bien el contexto de la cita es totalmente mediterráneo, su valor argumentativo puede ayudar a entender lo encontrado en México.

importantes, no solo en el plano biológico, sino en lo simbólico y cultural.

1. Reflexión final

Si bien el discurso de iniciación sexual es eminentemente heterosexual asociado a la penetración vaginal, los varones reproducen durante la primera experiencia homoerótica las representaciones culturales hacia lo femenino y lo masculino, vinculadas con las diferencias etáreas entre ellos y en especial del varón menor de edad como femenino y por lo tanto penetrable. En este sentido, la forma como los varones se relacionan con otros en su debut sexual homoerótico, está permeada por la construcción que de lo femenino se hace desde el discurso masculino y de cómo está conformada y qué campos niega la correcta masculinidad, como relación intra y entre géneros en la sociedad urbana mexicana.

La masculinidad como construcción socio-cultural no niega el homoerotismo: le define un lugar, un sitio que no transgreda sus límites. Tales límites están definidos por lugares y posiciones del cuerpo; un varón que sea penetrado analmente por otro, o practique el sexo oral a otro (que también es una penetración), es simbólicamente una mujer, está en el territorio de lo femenino, de lo que no es masculino, de lo abyecto. La iniciación sexual entre varones es un juego-negociación de roles y posiciones en la arena de la masculinidad, una reafirmación de la correcta masculinidad y una negación de la feminidad como campo de inicio de la vida sexual. Quien se feminiza es el otro, el penetrado y el que hace sexo oral, mientras tales prácticas no estén presentes, la identidad masculina no es cuestionada, no hay desestabilización del sujeto masculino.

No obstante, y más allá de la construcción simbólica de lo femenino, las prácticas de iniciación sexual entre varones no dejan de ser lo esperado para los varones en general, es decir, iniciación sexual antes que construcción de la afectividad; curiosidad y deseo como motivaciones hacia la primera relación sexual y pocos sentimientos de culpa como efecto posterior (Amuchástegui, 2001, Szasz, 2006, Rojas & Castrejón, 2007, Ayús & Tuñón, 2007, Navarro-Pertusa, et al., 2006). Parece ser que más allá del objeto del deseo, predomina lo masculino y el guión sexual prescrito

para el varón en la cultura sexual mexicana, ya que en la juventud, cuando ocurre la iniciación sexual, el sujeto no dispone de otro discurso que no sea el heterosexual normativo provisto por la matriz sexo-género.

La construcción de un deseo erótico-afectivo hacia otros varones presupone un proceso de aprendizaje posterior, mediado por la inmersión en la subcultura sexual de los varones con prácticas homoeróticas, que se acelera antes de los veinte años y constituye una familiarización con representaciones, valores, normas, roles sexuales y de género, rituales de interacción y prácticas al interior de esta subcultura.

Descifrar esta matriz del deseo en y entre varones, hilvanada entre discursos y prácticas sexuales propias y prohibidas, permitiría avanzar en la comprensión de la homofobia masculina como dispositivo cultural en las sociedades contemporáneas. En igual sentido, será interesante en futuras investigaciones comprender el significado que los varones atribuyen a la prohibición del incesto, a la legitimidad o no del pariente como pareja potencial y especialmente en prácticas homoeróticas. Los hallazgos presentados en este artículo aportan un marco hipotético exploratorio que orienta nuevas investigaciones sobre el complejo campo de la sexualidad y del homoerotismo en las sociedades contemporáneas.

Lista de referencias

- Amuchástegui, A. (2001). *Virginidad e iniciación sexual, experiencias y significados*. México, D. F.: Edamex.
- Ayús, R. & Tuñón, E. (2007). Piernas de Gelatina. Reflexiones sobre relatos de experiencia sexual coital entre jóvenes varones del sureste de México. En: A. Amuchástegui & I. Szasz (Coords). *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidad en México*, (pp. 311-341). México, D. F.: El Colegio de México.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bersani, L. (1999). *¿Es el recto una tumba?* Córdoba: Cuadernos del Litoral.
- Boswell, J. (1996). *Las bodas de la semejanza*. Barcelona: Muchnik Editores.

- Boswell, J. (1992). *Cristianismo, tolerancia social y homosexualidad, los gays en Europa occidental desde el comienzo de la era cristiana hasta el siglo XIV*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Bozon, M. (2005). Nueva normatividad de la sexualidad. Conferencia dictada en Flacso en cooperación con Censida. Ciudad de México.
- Buffington, R. (1998). Los jotos. Visiones antagónicas de la homosexualidad en el México moderno. En: D. Balderston & D. Guy (Comps.) *Sexo y sexualidades en América Latina*, (pp.185-204). Buenos Aires: Paidós.
- Caballero, M. (2007). Abuelas, madres y nietas. Generaciones, curso de vida y trayectorias. *Curso de vida y trayectorias de mujeres profesionistas*, serie de investigaciones del Piem. Género, cultura y sociedad, 4. México, D. F.: El Colegio de México.
- Carrillo, H. (2005). *La noche es joven, la sexualidad en México en la era del sida*. México, D. F.: Océano.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Gallego, G. (2007). *Patrones de iniciación sexual y trayectorias de emparejamiento entre varones. Una mirada biográfica-interaccional en el estudio de la sexualidad*. Tesis para optar al título de doctor en Estudios de Población, Cedu, El Colegio de México.
- Gayet, C., Magis, C., Sacknoff, D. & Guli, L. (2007). *Prácticas sexuales de la población vulnerable a la epidemia del VIH-Sida en México*. Colección ángulos del sida, 8. México, D. F.: Censida, Flacso.
- Giele, J. & Elder, G. (1998). *Methods of life course research: qualitative and quantitative approaches*. California: Thousand Oaks-Sage.
- Guasch, O. (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*, Barcelona: Bellatera.
- Guasch, O. (1995). *La sociedad rosa*. Barcelona: Anagrama.
- Heilborn, M., Cabral, C. & Bozon, M. (2006). Valore sobre sexualidade y elenco de prácticas: tensões entre modernização diferencial e lógicas tradicionais. En: M. L. Heilborn, E. M. Aquino, M. Bozon & D. Knauth. *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*, (pp. 207-266). Rio de Janeiro: Universitária.
- Heilborn, M. & Cabral, C. (2006). As trajetórias homo-bissexuais En: M. L. Heilborn, E. M. Aquino, M. Bozon & D. Knauth. *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*, (pp. 361-397). Rio de Janeiro: Universitária.
- Irwin, R. (1998). El periquillo Sarniento y sus cuates: el “éxtasis misterioso” del ambiente homosocial en el siglo diecinueve. *Literatura Mexicana*, 1(9), pp. 23-44.
- Juárez, F. & Castro, T. (2004). *Partnership and sexual histories of adolescent males in Brazil: Myths and realities*. Ponencia presentada en la reunión anual de la Asociación Americana de Población, Boston, USA.
- Juárez, F. & Gayet, C. (2005). Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: un nuevo marco de análisis para la evaluación y diseño de políticas. *Papeles de Población*, 45(11), pp. 177-219.
- Kertzner, R. (2001) The adult life course and homosexual identity in midlife gay men. *Annual review of sex research*, 12, pp. 75-92.
- Knauth, D., Ceres, V., Leal, A. & Fachel, J. (2006). As trajetórias afectivo-sexuais: encontros, uniões e separação. En: M. L. Heilborn, E. M. Aquino, M. Bozon & D. Knauth. *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*, (pp. 267-307). Rio de Janeiro: Universitária.
- List, M. (2005). *Jóvenes corazones gay en la ciudad de México*. México, D. F.: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Navarro-Pertusa, A., Reig-Ferrer, A., Barberá, E. & Ferrer, R. (2006). Grupo de iguales e iniciación sexual adolescente: diferencias de género. *International Journal of Clinical of Health Psychology*, 1 (6), pp. 79-96.
- Núñez, G. (2001). Reconstruyendo los placeres, deconstruyendo las identidades: antropología, patriarcado y homoerotismo en México. *Desacatos*, 15-16, pp. 193-194.
- Martínez, M. (2006). Inicio de las trayectorias reproductivas de los hombres mexicanos a través de la encuesta nacional de salud

- reproductiva 2003. Tesis para optar al título de maestro en demografía, México, D. F., El Colegio de México.
- Parrini, R. (2007). *Panópticos y laberintos. Subjetividad, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres*. México, D. F., El Colegio de México.
- Plummer, K. (1995). *Telling sexual stories*. Londres: Routledge.
- Priour, A. (1998). *Mama's House, Mexico city: On transvestites, queens and machos*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rojas, O. & Castrejón, J. (2007). Relaciones de género e iniciación sexual masculina. *Otras Miradas*, 1(7), pp. 7-28.
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En: C. Vance (Comp.), *Placer y peligro, explorando la sexualidad femenina*. Serie hablan las mujeres. Madrid: Talasa.
- Salazar, L. (2006). *Trayectorias de vida y estrategias de sobrevivencia. Las viudas de la violencia política en Colombia*. Tesis para optar por el grado de doctora en ciencia social con especialidad en sociología, México, D. F., El Colegio de México.
- Szasz, I. (2006). *Relaciones de género y desigualdad socio-económica en la construcción social de las prácticas sexuales en México*, ponencia presentada en el Cedua, México, D. F.: El Colegio de México.
- Van-Gennep, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.
- Velasco, J. (1997). El derecho de las minorías a la diferencia cultural. En: F. Cortes & A. Solórzano (Coords.) *Multiculturalismo los derechos de las minorías culturales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Walti, C. (2005). Inicio de la vida sexual y reproductiva. *Papeles de Población*, 11(45), p. 143-176.

Referencia para citar este artículo: Oviedo, M. & García, M. C. (2011). El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 929 - 943.

El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina*

MYRIAM OVIEDO**

Profesora Asociada, Programa de Psicología, Universidad Surcolombiana.

MARÍA CRISTINA GARCÍA***

Profesora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales, Colombia.

Artículo recibido en septiembre 7 de 2010; artículo aceptado en noviembre 5 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** En este texto cuestionamos el embarazo adolescente como problema social, y la adolescencia como edad. Además estudiamos el deseo materno instalado en el inconsciente por la cultura como inherente al ser mujer, y examinamos las motivaciones de las adolescentes para el embarazo. Ofrecemos un lugar de análisis, frente a la pregunta: ¿Por qué se embarazan las adolescentes?, según la cual ésta es una impostura de la adultez femenina, gestada en los escenarios de construcción de la subjetividad, que consiste en adoptar la marca identitaria: madre. Esta marca identitaria es signo de autonomía, en tanto reproduce prácticas y formas de representación de lo femenino que constriñen la subjetividad a la relación con el hijo o hija. Finalmente proponemos que ser madre implica constituirse ciudadana.

Palabras clave: Embarazo, adolescentes, maternidad, impostura, sexualidad, subjetividad, pobreza.

O estado da gravidez na adolescência: uma mentira na subjetividade feminina

• **Resumo:** Este texto desafia a gravidez na adolescência como um problema social, como idade e adolescência. Além de estudar o desejo materno instalado no inconsciente pela cultura como inerente às mulheres e analisa as motivações dos adolescentes para a gravidez. Ele oferece um lugar para a análise, a pergunta: Por que as adolescentes grávidas, de acordo com o que é uma farsa de adultos do sexo feminino, construído na construção de cenários de subjetividade, que é levar a identidade da marca: a mãe. Esta identidade de marca é um sinal de autonomia, na prática, e jogando as duas formas de representação da subjetividade feminina que condicionam o relacionamento com a criança. Finalmente, ele propõe que os cidadãos se tornem pais envolvidos.

Palavras-chave: Gravidez, adolescentes, maternidade, decepção, sexualidade, subjetividade, pobreza.

* Este artículo de reflexión se basa en un estudio de carácter cualitativo, realizado por Oviedo y Vanegas entre enero y diciembre del 2007, denominado "La paternidad, la maternidad y la sexualidad en madres y padres adultos y madres adolescentes", en el que se utilizaron relatos de vida de mujeres embarazadas en la adolescencia. El estudio fue financiado por la Universidad Surcolombiana y fue aprobado por el Comité Central de Investigaciones de la Universidad Surcolombiana, según acta N° 10-2006.

** Psicóloga, Especialista en Prevención del Maltrato Infantil, Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario; aspirante de la VII Cohorte al Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud-Centro de Estudios en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales. Grupo de Investigación Crecer. Correo electrónico: myriamorcito@gmail.com

*** Psicóloga, Magíster en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Doctora en Educación de la Universidad de Nova- Cinde. Profesora tutora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro de Estudios en Niñez y Juventud del Cinde- Universidad de Manizales. Asesora Independiente en el campo de Evaluación de proyectos con especialidad en Niñez. Profesional asociada del centro de investigaciones Intrac en Oxford, Inglaterra, Reino Unido. Correo electrónico: mariacristinagarcia@yahoo.com

The status of adolescent pregnancy: a lie in female subjectivity

• **Abstract:** *This text challenges the teen pregnancy as a social problem such as age and adolescence. Besides studying the maternal desire installed in the unconscious by the culture as inherent to women and examines the motivations of adolescents for pregnancy. It offers a place for analysis, the question: Why pregnant adolescents, according to which it is a sham of the adult female, built in the scenarios construction of subjectivity, which is to take the brand identity: mother. This brand identity is a sign of autonomy in practice and playing both forms of representation of female subjectivity that constrain the relationship with the child. Finally, he proposes that citizens become involved parenting.*

Keywords: Pregnancy, teens, maternity, deception, sexuality, subjectivity, poverty.

-1. Introducción. -2. La preñez de las adolescentes, ¿un problema social? -3. La maternidad: un deseo instalado en la subjetividad femenina. -4. Por qué se embarazan las adolescentes, o las imposturas femeninas adultas. -5. Reflexiones finales. -6. Recomendaciones. -Lista de referencias.

“Yo sospechaba que estaba en embarazo, me hice tomar una prueba, y me salió positiva; me dio mucho miedo al inicio pero después uno se va acostumbrando, uno va aceptándolo; me puse muy contenta porque estaba embarazada, porque he dado con el hombre que uno quiere.”
(Adolescente de Neiva)

1. Introducción

Cuando se habla de embarazo adolescente o embarazo precoz, generalmente se piensa en el estado de gestación de mujeres entre los 14 a los 18 años de edad, lo cual corresponde a una visión de la adolescencia como etapa del ciclo vital, en la que se producen cambios biológicos preparatorios para la procreación. De ahí que el embarazo es precoz con relación a la madurez biológica requerida para la preñez en condiciones óptimas, es decir de bajo riesgo.

A la luz de esta mirada, el embarazo en esta etapa del ciclo vital es un problema social vinculado al crecimiento desmesurado de la población, la drogadicción, la prostitución, la ignorancia y la pobreza (Prada, Singh & Wulf, 1990, Guzmán et al., 2000, Ordóñez & Murad, 2000, Flórez et al., 2004, Flórez & Soto, 2005, Flórez & Soto, 2006, Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2007).

Esta concepción del embarazo se asocia con problemas de salud en la gestación y el parto, que repercuten en la salud y el desarrollo de los hijos e hijas, en la suspensión prematura de la escolaridad, en el subempleo de las mujeres jóvenes, en la maternidad solitaria y en una menor estabilidad en las relaciones de pareja. Desde esta concepción

se han generado estrategias de intervención centradas particularmente en la prevención de los embarazos que enfatizan el ejercicio de la sexualidad responsable.

En atención a que esta situación continúa aumentando a pesar de los esfuerzos preventivos mencionados, recientemente se han construido miradas nuevas sobre la adolescencia que la ubican como una situación de la subjetividad femenina. En esta visión, el embarazo en situación de adolescencia pasa a ser considerado una manifestación del riesgo propio del acontecer actual de la humanidad, con un impacto importante en la subjetividad femenina (Cunnil, 2008, Sevilla, 2008).

Acogiendo estas miradas contemporáneas y tomando como instancia empírica testimonios de mujeres¹ entre los 15 y los 40 años que habían estado embarazadas entre los 14 y los 17 años, en este artículo nos proponemos: 1) problematizar la categoría embarazo adolescente como problema social, adscrita a una edad biológica; 2) ampliar la conceptualización de la categoría en mención a la de una situación susceptible de ser vivenciada

1 Habitantes de la ciudad de Neiva en las comunas 6, 7, 8, 9 y 10 y los corregimientos de Fortalecidas, Guacirco, Vegalarza y San Antonio, participantes en la investigación: La paternidad, la maternidad y la sexualidad en madres y padres adultos y madres adolescentes (Oviedo & Vanegas, 2007).

por las mujeres de cualquier edad; de ahí que trabajamos con el concepto embarazo en situación de adolescencia, y no de embarazo adolescente; 3) proponer que el embarazo en situación de adolescencia es una impostura en la subjetividad femenina, que consiste en adoptar la marca identitaria *madre*, como signo de adultez.

2. La Preñez de las adolescentes, ¿un problema social?

La gestación en la adolescencia no es un fenómeno nuevo, y es evidente que desde la década de los 90² del siglo pasado *“la fecundidad adolescente va en aumento y este crecimiento se acompaña de un inicio más temprano de las relaciones sexuales³, una gran proporción de madres solteras⁴ y un menor número de uniones”* (Flórez & Soto, 2007, p. 41). Por otra parte, aunque se evidencia el aumento del uso de métodos de planificación familiar⁵, siguen siendo notables las tasas de embarazos no planeados.

Igualmente, se reconoce que en América Latina el embarazo de las adolescentes es más frecuente entre los grupos más desfavorecidos⁶.

Independientemente del criterio de estratificación socioeconómica utilizado -zona de residencia, nivel educativo o nivel de riqueza del hogar-, se aprecia una relación negativa entre las tasas de fecundidad adolescente y el nivel socioeconómico⁷ (Guzmán et al., 2000, Ordóñez & Murad, 2002, Flórez et al., 2004, Flórez & Soto, 2007). En consecuencia, se tiende a afirmar que las adolescentes de estratos bajos tienen una mayor probabilidad de ser madres.

Existen diversas posturas acerca de las relaciones entre pobreza y gestación precoz. Algunas argumentan que ésta contribuye a la reproducción de la pobreza porque obstaculiza el desarrollo, trunca procesos educativos, limita la formación de capital humano y genera en el futuro próximos bajos niveles de ingreso y desempeño en el mercado laboral. Otras posiciones afirman que los efectos negativos de la fecundidad adolescente se deben en gran parte a sesgos en el tipo de información que se utiliza en los análisis (Hotz, et al., 2005, Geronimus & Korenman, 1992, citado en Urdinola & Ospino, 2007).

Otros planteamientos consideran que el embarazo en la adolescencia se relaciona con el efecto de condiciones desfavorables preexistentes, y que una parte considerable de estos embarazos reflejan las circunstancias vitales de las jóvenes antes de ser madres, como son: la pobreza⁸, el fracaso escolar⁹, problemas de comportamiento

2 En casi todos los países, incluido Colombia, la disminución de la fecundidad entre las mujeres adultas ha sido mayor que entre las adolescentes (Guzmán, et al., 2000, Ferrando, 2004, Flórez & Núñez, 2002). Las adolescentes presentan una tasa de 90 nacimientos/mil mujeres. En el 2000, la fecundidad adolescente en la zona urbana era de 71 a 79 nacimientos/mil, y en la zona rural bajó de 134 a 128 nacimientos/mil (Profamilia, Encuesta Nacional de Demografía y Salud, 2005, p. 97).

3 En el 2005 se registran cifras de adolescentes que iniciaron su período reproductivo a los 13 y a los 14 años; el 2% de las mujeres de 14 años ha estado embarazada alguna vez; ha aumentado la proporción de adolescentes con hijos e hijas, y ha disminuido la edad en la que nace el primero (Flórez & Soto, 2007).

4 En gran parte de Latinoamérica, la maternidad adolescente ocurre fuera de uniones estables (Rodríguez, 2003, Flórez & Núñez, 2002); entre 12% y 34% de las adolescentes tuvo su hijo o hija antes de una unión estable; del 3% al 5% de adolescentes nunca unidas, son madres (Singh, 1998). En Colombia, en el año 2000, más de la quinta parte de las madres adolescentes eran solteras y criaban solas a sus hijos e hijas (Flórez et al., 2004).

5 El conocimiento de los métodos de planificación familiar es casi universal entre las adolescentes. Su uso ha aumentado considerablemente en la última década. Entre 1990 y 2005 el porcentaje de adolescentes unidas que nunca ha planificado pasó del 38% al 13,5%, y entre las sexualmente activas sin pareja estable la cifra llegó al 4,6% en 2005. El uso de métodos modernos prevalece sobre los folclóricos, y llega al 47% entre las unidas y al 64% entre las sexualmente activas sin unión estable (Flórez & Soto, 2007).

6 La tendencia al aumento de la fecundidad adolescente observada desde 1990 en América latina es común a las zonas urbanas y rurales, pero es un 50% mayor en las zonas rurales. En Colombia, las adolescentes de los quintiles más bajos tienen mayor probabilidad de ser madres. En el 2000, la proporción de madres adolescentes era 5 veces mayor entre las más pobres, mientras que en 2005 el diferencial es de casi 3 (Flórez & Soto, 2007p. 55).

7 En Latinoamérica, la correlación entre fecundidad alta y nivel socioeconómico bajo es evidente. La fecundidad es mayor en las zonas rurales; las mujeres con mayor escolaridad tienden a procrear más tarde y en menor número que las de menos educación; las mujeres indígenas presentan una fecundidad más alta tanto en áreas urbanas como rurales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2008) ... En América Latina las desigualdades sociales se reproducen debido a la provisión y/o acceso desigual de las familias a opciones de cuidado familiar y social, y su efecto concomitante sobre las capacidades diferenciales de las mujeres de integrarse al mercado laboral... (Cepal, 2009, p. 14).

8 Si la posibilidad de ingresar al mercado laboral depende de las decisiones de las mujeres en materia de fecundidad, ... sólo las mujeres que... no tengan hijos serán las que se insertarán con mayor facilidad y calidad en el mercado laboral. Si esto es así, la carga de la reproducción biológica y social de los países recaerá en quienes por definición presentarán peores ingresos. Esto es más preocupante en un contexto de cuasiusencia de derechos sexuales y reproductivos (Cepal, 2008, p. 15).

9 La probabilidad de que las jóvenes procedentes de familias con menores ingresos tengan un desempeño académico regular, es mayor que la de sus pares más favorecidas, debido a que ayudan en sus hogares con las labores domésticas y el cuidado de sus hermanas y hermanos pequeños, y tienen dificultades para acceder a los materiales escolares. Estas condiciones pueden incentivar a las jóvenes a buscar en el embarazo un plan de vida alternativo, según el cual sería más ventajoso tener un hijo o una hija que continuar estudiando (Bledsoe & Cohen, 1992, citado en Guzmán et al., 2000).

y disfuncionalidad familiar (Moore et al., 1995, citado en Guzmán et al., 2001, Pantelides, 2004, Rodríguez, 2005, Buvinic, 1998, Acevedo, et al., 2010).

En el mismo sentido se han relativizado los argumentos que asocian los embarazos adolescentes y los problemas de salud¹⁰, y se considera que

(...) en condiciones adecuadas de nutrición, salud, atención prenatal, y en un contexto social y familiar favorables, un embarazo y/o parto a los 15,16, 17, 18 ó 19 años de edad no conlleva mayores riesgos de salud materna y neonatal que un embarazo y parto entre los 20 y 25 años. Es sólo a edades muy tempranas cuando se constituye en un riesgo en términos biológicos (Pérez & Torres, 1988; Fernández et al., 1996).

Esta postura afirma que ni la edad, ni los factores biológicos asociados, constituyen riesgos en sí mismos; éstos surgen en la interacción entre los factores biológicos y las condiciones de nutrición, salud y falta de atención de la madre (Tolbert, 1988, Strobino, Ensminger, Kim & Nanda, 1995; Bobadilla, Schlaepfer & Alagón, 1990, Silbert, Giurgioyich & Munist, 1995, Stern, 2001, Stern, 2004).

De acuerdo con Stern (1997), el embarazo a edades tempranas se ha constituido en un problema social debido a la persistencia de la pobreza, a sus efectos sobre los grupos poblacionales más jóvenes, y a la falta de oportunidades para las mujeres, elementos que incrementan la tendencia a la formación temprana de familias.

No obstante, el mensaje que sustenta las campañas de prevención, es que la preñez precoz, puesto que no es planeada, es un problema social¹¹.

El embarazo precoz no planeado se considera una falta, un hecho contrario al progreso, incompatible con los ideales de éxito dominantes, un acontecimiento que cambia negativamente la vida, coarta la autonomía y limita la realización de las mujeres jóvenes.

En tales mensajes se evidencia un interés por evitar los embarazos tempranos sustentado -tal vez en una reacción de alarma ante el rasgamiento de los ideales de la sociedad moderna, en la concepción de la maternidad exclusiva de las uniones estables heterosexuales-, un evento que debe ocurrir en tiempos y espacios determinados. Por otra parte, detrás del discurso sobre los riesgos del embarazo precoz se evidencia también un mensaje orientado a contener la demanda de equidad y derechos de los adolescentes y de las adolescentes. Así, los mensajes preventivos centrados en la noción del embarazo como problema, obran como mecanismos de control de los cuerpos y las subjetividades que descargan en las mujeres jóvenes y su preñez, la responsabilidad de la pobreza, y la perpetúan.

Esta visión del asunto desconoce que: a) el embarazo se asocia a factores culturales que inciden en la construcción de la subjetividad femenina y, en consecuencia, lo promueven; b) la preñez en sí misma, no genera consecuencias negativas, y, si aparecen, éstas son el resultado de la pobreza, la inequidad y factores culturales; c) la gestación precoz no sólo se explica como manifestación de problemas individuales relacionados con la desestructuración y la crisis de la familia; d) es necesario un tejido social, conformado por las familias, las organizaciones, y el Estado, capaz de con-tener a las madres y a sus hijas e hijos. Por tanto, en la visión del embarazo como problema social, se evidencia la precariedad de la sociedad para garantizar que la gestación, en este momento de la vida o en otros, sea deseada y soportada por redes afectivas y de servicios estables.

Esta mirada no considera que la precariedad en la que se desarrolla la vida de las mujeres de los estratos bajos es un factor que impide la construcción y realización de la autonomía prometida y exigida por la sociedad, y las arroja a la continuidad de una vida que consideran deseable pues no han conocido otra. En síntesis, el embarazo precoz de las mujeres de estratos bajos y sus efectos negativos, no es el problema social sobre el que se debe trabajar, como sí lo son las

10 En condiciones adecuadas de nutrición, salud, atención prenatal, y en un contexto social y familiar favorables, un embarazo y/o parto a los 16, 17, 18 ó 19 años de edad no conlleva mayores riesgos de salud materna y neonatal que un embarazo y parto entre los 20 y los 25 años. Sólo a edades muy tempranas se constituye en un riesgo (Pérez & Torres, 1988, Fernández et al., 1996). El embarazo en adolescentes tiende a concentrarse en los grupos de la población que presentan condiciones inadecuadas de nutrición y salud de la madre, y en los que ésta no cuenta con el apoyo y la atención necesarios; la correlación positiva entre la edad a la que ocurre el embarazo y el riesgo de problemas de salud se presenta con gran frecuencia en los estudios empíricos (Omran, 1985, United Nations, Department of International Economic and Social Affairs, 1989, Hobcraft, McDonald & Rutstein, 1985).

11 Por sus altas cifras, su contribución al crecimiento de la población, los factores de riesgo para la salud de la madre y el bebé o la bebé, y su aporte a la persistencia de la pobreza.

condiciones estructurales, las carencias existentes que marcan la construcción de la subjetividad femenina.

3. La maternidad: un deseo instalado en la subjetividad femenina.

La sexualidad, el matrimonio¹², el concubinato¹³ y el embarazo de las adolescentes, han sido impulsados y normalizados desde hace miles de años¹⁴. El impulso y la normalización otorgada a estos acontecimientos del ser femenino se evidencian en constantes culturales que condicionan la construcción de la subjetividad femenina.

Como se sabe, ayer y hoy las mujeres asumen labores de cuidado doméstico desde edades muy tempranas, en detrimento de su educación y formación en otros campos y como parte de su preparación para ser adultas. Así, entre los griegos y los romanos,

(...) las niñas tenían unos estímulos sociales e intelectuales más reducidos y una monótona vida encaminada hacia un fin previsto: el matrimonio. Como mujeres en miniatura desde muy pequeñas se les instruía en los comportamientos de las adultas y su iniciación sexual no necesariamente se ligaba al matrimonio (Bajo & Beltrán, 1998, pp. 207, 208, 219).

En el medioevo¹⁵, el derecho canónico admitía el matrimonio pubertal en los varones a los catorce

y en las niñas a los doce años¹⁶, y se le consideraba una forma de regulación de la pulsión sexual. En el siglo XVI, se inicia el cuestionamiento al matrimonio con niñas, a la temprana iniciación sexual y a su embarazo, fundamentado en la inmadurez de las niñas para ocuparse de la casa o en la fragilidad y pocas posibilidades de supervivencia de los bebés y las bebés nacidos de ellas. Este debate corre paralelo a la aparición del amor maternal -considerado ahora indispensable para el sujeto recién nacido- y de la transformación de la sexualidad desligada del instinto y enlazada al amor.

En el siglo XX, los dispositivos de una nueva cultura de la sexualidad, de la maternidad y de lo femenino, contribuyen a la intervención estatal y a la politización de la función maternal, dando lugar a políticas natalistas que definen la maternidad como deber patriótico al tiempo que reprimen y condenan el aborto y los hijos o hijas no deseados.

Aunque se evidencian rupturas y nuevas éticas de relación con los niños y las niñas, el embarazo se instituye en espacio validador de las diferencias sexuales, y en territorio identitario de lo femenino. Por tanto, la gestación está presente en los imaginarios y formas de relación que se establecen con las niñas, en las voces sobre lo que se espera de ellas, en los juguetes, los juegos, los objetos cotidianos, la música¹⁷, los videos, la publicidad, las telenovelas, las vitrinas y los ritos de paso que marcan su transformación de niña a mujer. El embarazo como imaginario instituido, obra como dispositivo de control de los cuerpos y de las subjetividades, funda los deseos y las aspiraciones de las adolescentes al punto que es natural embarazarse. En este escenario, el embarazo en la adolescencia es una especie de cristalización de la feminidad tradicional que aparece como destino y condición de realización.

12 Los motivos que explican la práctica de casarse con niñas son diversos; algunos provienen del discurso médico, según el cual una relación sexual precoz facilitaría el flujo de las primeras menstruaciones; otros, en el deseo de tomar una esposa virgen y en el ascenso social de la niña, que traía consigo la liberación de la responsabilidad de su manutención.

13 “En Roma, se requería que la concubina tuviera la misma edad que para un vínculo oficial, doce años, se le imponía la fidelidad total hacia su dueño; eran amantes estables, con una situación económica desahogada, sus hijos nacían libres pero no eran reconocidos; las pequeñas concubinas eran reclutadas entre las esclavas y si el amo no experimentaba una pasión especial por ella la utilizaba sólo para su satisfacción sexual” (Bajo & Beltrán, 1998, p. 223).

14 En el antiguo Egipto, la edad de la novia era de 14 a 15 años, y la del novio de 17 a 20; entre los Mayas las mujeres se casaban a los 14 años; en Grecia y Roma el casamiento del hombre era un deber ciudadano y para la mujer una situación para la que había sido educada durante toda su infancia; las chicas mostraban interés por los muchachos a los ocho o nueve años, debían casarse pronto debido a las altas tasas de mortalidad y la corta esperanza de vida; en Atenas eran prometidas en casamiento desde muy pequeñas y desposadas no antes de los 14 años.

15 “Las esposas-niñas continuaron existiendo en el mundo bizantino y en el Occidente medieval. Los textos de la época conservan las huellas de niñas de doce años o menos, ya casadas con frecuencia, sometidas a pruebas manuales de virginidad” (Bajo & Beltrán, 1998, p. 221).

16 “¿Y qué edad se requiere? Once años y medio por lo menos en una muchacha y trece años y medio en el varón: antes de ese tiempo el matrimonio contraído es inválido, salvo que la sagacidad supla a la edad, como dice la ley. Ejemplo: si un muchacho de diez años tiene la discreción y complexión tan fuerte que pueda espermatar o desflorar a una niña, no hay duda de que puede contraer matrimonio... Otro tanto se dice de una muchacha, el matrimonio es válido desde que puede sobrellevar la compañía del hombre” (Benedicti en “La Suma de los pecados”, 1601, citado por Bajo & Beltrán, 1998, pp. 222-223).

17 Escuchar por ejemplo: Vientre de cuna de Ricardo Arjona, A Emme o Amorcito de Andrea Echeverri, Peinas el aire de La caja de Pandora, Chica embarazada de Gloria Trevi, Aborto del Grupo Aventura, y otros).

El control natal, el reconocimiento de lo femenino como fuerza productiva, los ideales de progreso y realización humana y los planteamientos del feminismo, han cuestionado el carácter de destino único del embarazo, y éste aparece como una decisión autónoma que puede planearse, aplazarse, interrumpirse o renunciarse. Estas transformaciones han dado lugar a nuevas formas de ser mujer e insertarse en la sociedad, que conviven con las concepciones tradicionales, dando lugar a diversas tensiones que son vivenciadas por las adolescentes e instituyen su deseo.

Existen factores cognitivos y afectivos que estimulan el embarazo de las adolescentes, como son la apertura de la familia, de la escuela y de la sociedad a nuevas feminidades y masculinidades, la capacitación afectiva que ofrecen los distintos escenarios de socialización para que las niñas se asuman como seres autónomos, y los modelos de ser hombre y de ser mujer, presentes en los núcleos de relación más próximos (Tenorio, 2002).

Estos factores se evidencian en discursos y prácticas de los contextos contemporáneos que, si bien aprueban la autonomía femenina en las decisiones que atañen a su cuerpo y sexualidad, conviven simultáneamente con mensajes y acciones que refuerzan el lugar tradicional de la mujer¹⁸. Así, por ejemplo, el paso de niña a mujer aún implica aprender y desempeñar las funciones maternas, *“adecuarse a ese papel de madre de familia, ser aquella que cuida la reproducción de la vida”* (Tenorio, 2002, p. 18).

En las actuales circunstancias, las mujeres en situación de adolescencia construyen su subjetividad en una tensión que oscila entre las expectativas e imaginarios patriarcales de una identidad femenina centrada en las funciones naturales de la maternidad, y los modos de ser, de sentir, de estar, de hacer y de tener, propios de la globalización, de la posmodernidad, de la modernidad tardía o de la segunda modernidad, que marcan rupturas y hacen aparecer nuevas feminidades, y no existen referentes claros, ni estables (Beck, 2002, Giddens, 2001, Bauman, 2001, 2004).

Aunque la familia y la escuela poseen un lugar importante en la construcción de la subjetividad

de las mujeres en situación de adolescencia, sus vidas no están encapsuladas en estos espacios, sino abiertas a múltiples influencias. Así por ejemplo, en las pantallas¹⁹ de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, circulan significados y sentidos sobre la vida, sobre el ser femenino y masculino, sobre los usos y las costumbres de la sociedad global en donde la estabilidad, la permanencia y la inmovilidad de las sociedades tradicionales, contrasta con el movimiento, la transitoriedad, la transgresión y el nomadismo de las sociedades actuales.

En el mismo sentido la individualización, la incertidumbre, la precariedad, la volatilidad, la flexibilidad, el inmediatez, la desterritorialización y la localización, conviven con oposiciones antiguas que se reeditan. Las nociones de lo cercano-lejano, de lo interno-externo, de los signos de la certeza-incertidumbre, la levedad de las relaciones, la carencia de compromisos a largo plazo, las nuevas estéticas, y la influencia del mercado, marcan la constitución de las mujeres de hoy como consumidoras deseantes²⁰. Igualmente, la instauración de la ética de la autorrealización y el logro individual -una de las características centrales de nuestra era-, incide en la construcción de las subjetividades de las mujeres adolescentes; para estas mujeres se impone el ideal de configurarse autoras de sus vidas y de su identidad (Beck, 2002).

Aunque cada mujer en situación de adolescencia sedimenta estas influencias de maneras distintas, es evidente que autonomía, autodeterminación y embarazo -como signos de adultez- están presentes en los ideales y en las representaciones sobre su identidad. En las mujeres que incorporan la noción de moratoria, la situación de adolescencia es un lugar de preparación para la adultez, en el que el ideal de autonomía se centra en el logro de la profesionalización, en el ascenso social y en la inserción laboral; por tanto el embarazo se instala como un anhelo que se posterga hasta tener condiciones y circunstancias de vida adecuadas.

Para otras, no hay moratoria, y la autonomía deviene en embarazo; para ellas, no hay un tiempo de espera en tanto no hay para qué prepararse, ni cómo hacerlo; ya son, y desde edades muy tempranas han asumido roles adultos centrados en

18 Un ejemplo de ello es el uso del preservativo; ...mientras al hombre se le felicita y valora positivamente por su uso a las mujeres se les juzga fuertemente por ello. Los jóvenes, señalan que una mujer que los porte de manera evidente y permanente puede ver afectada su imagen y reputación (Sevilla, 2008).

19 De televisión, cine, ordenadores, celulares y otros dispositivos de comunicación.

20 Véase el video la loba, de Shakira.

el cuidado y en la manutención de sus familias; no han tenido niñez, ni adolescencia, y la precariedad de sus vidas no les muestra otro camino. De esta manera, surge la impostura según la cual el embarazo y la maternidad confirman su adultez, en tanto los otros las reconocen “responsables de sus actos”, les reconocen la obligación de hacer una vida propia, las reconocen autónomas.

4. ¿Por qué se embarazan las mujeres en situación de adolescencia?

Para intentar una nueva respuesta a esta pregunta presentamos los relatos obtenidos en entrevistas abiertas en el marco de una investigación sobre el tema, realizadas en la ciudad de Neiva²¹.

Los relatos se revisten del lenguaje adulto para describir la relación con sus hijas e hijos. En ellos, ayudar a la madre con los quehaceres domésticos y con el cuidado de los hermanos y hermanas, durante la niñez, es la preparación para la vida adulta, puesto que ser adulta es ser madre:

Cuando mataron a papá, a mi mamá le tocaba solita, yo era pequeña, pero le ayudaba a ella a hacer la comida, a cuidar a mis hermanitos, entonces ella me enseñaba todo eso, me enseñó desde muy pequeña a hacer los oficios de la casa, lo que era cuidar un niño, lo que hace una mamá con los hijos; desde pequeñita aprendí a ser mamá, a hacer lo que uno tiene que hacer en la casa, mi mamá me enseñó y yo le agradezco, porque si ella no me hubiera enseñado nada de eso, hoy en día no sabía atender mi casa (18 años).

La maternidad, el cuidado de los niños y niñas aprendido por observación, imitación y acción, aparecen como eventos naturales que se inscriben en su subjetividad. Es en la relación con la madre como co-cuidadora de sus hermanos y hermanas donde ocurre el proceso de preparación “natural” para ser madre, esto es, para ser adulta: “Cuando mi hermanito estaba pequeño yo lo cogía, miraba como le hacía mi mamá, y yo decía uy...pero mi mamá como hace para manejarlo si ellos son todos delicaditos; ya cuando tuve la bebe yo ya sabía” (17 años).

La impostura de adultez, un fingimiento con apariencia de verdad, emerge en los relatos como el deseo de ser madres, es decir, de vivir la experiencia completa encarnándola en su hija o hijo propio. Antes del embarazo la relación con los hermanos y hermanas es vivida como práctica de aprendizaje; por tanto, tener un hijo o una hija obra como marca identitaria de adultez, en tanto realización del aprendizaje del ser mujer:

(...) para mí ser mamá implica muchas cosas: entender a los hijos, saber su estado de ánimo, comprenderlos; ser mamá es dar todo por un hijo, es un papel súper difícil de hacer. Una buena mamá es la que vive pendiente de uno, que no lo deja solo un segundo, que lo cuida como fue mi mamá conmigo (19 años).

(...) ser buena mamá es tener los niños bien vestidos, arregladitos, tenerles la comidita, no tenerlos sucios ni nada de eso (16 años).

Por ello, se refieren al embarazo como la culminación de un logro largamente acariciado. El hijo o hija resuelve el adolecer, la falta, la carencia, representado ello en no tener (nada propio) y en no ser (alguien). Con el embarazo, se tiene algo: un hijo o una hija, y a su vez tener un hijo o una hija responde la pregunta: ¿Quién soy?: Soy Madre. Estas respuestas evitan otros interrogantes que la mujer en situación de adolescencia posea sobre sí misma (Kait, 2007).

Cuando supe que estaba embarazada sentí mucha alegría porque quería una bebé, nunca pensé en dejarla, ni abortar porque la deseaba, la quería mucho y ahora que soy mamá la quiero más; ... Yo quería tener bebé, a mí no me importaba la edad, tener 16 años ni que se me dañara el cuerpo; la deseaba y el papá también la deseaba; es que uno quiere lo de uno, uno quiere los hermanos pero uno quiere sentir lo de uno, sentir qué es mamá, ¿si me entiende? Sentir ese dolor que uno tiene que experimentar (16 años).

En las expresiones recogidas el embarazo no ocurre como un suceso accidental, indeseado, o como una contingencia que tuvo que ser aceptada. Por el contrario, las mujeres entrevistadas afirman su deseo de un hijo o de una hija como aspiración y requisito para construir una vida propia. Esta aspiración y deseo se fundamentan en una falta, en una carencia que se expresa como un sentimiento

21 Ver: Representaciones Sociales de la Paternidad, la Maternidad y la Sexualidad de las adolescentes y los adultos de la Ciudad de Neiva. Vanegas y Oviedo (2007), Grupo Crecer. Universidad Surcolombiana, 2007.

de soledad, una privación de afecto. El hijo deseado llena algo vacío, suple la falta, completa algo.

Es muy rico ser mamá; yo esperaba esta experiencia desde hace cinco años y no quedaba embarazada, mi Dios me regaló un hijo después de cinco años; yo lo quería tener, no fue un descuido, fue provocado. Lo quería, porque me sentía sola, necesitaba con quien divertirme, a quien contemplar, con quien pasar el resto de la vida, con quien contar cuando yo esté de más edad, yo quería un hijo... Mis papás me dejaron cuando yo tenía 12 años; a esa edad, hace cinco años, empecé a tener relaciones por tanto descuido; mis amigas decían que tener relaciones sexuales era rico; desde esa edad, yo cogí libertad, cogí a irme para la calle. Empecé a tener novio a los 12 años, él tenía 18, yo me lo pasaba siguiéndolo; a los trece conseguí marido, vivo con él y con mis suegros desde hace tres años; nunca me cuidé, ni planifiqué con nada, no quedaba en embarazo y llegué a pensar que era estéril; de un momento a otro salí embarazada. Yo deseaba un hijo, tenerlo joven, a los 15 o 16 años para que me conociera jovencita... (17 años).

El hijo o hija aparece como un objeto de cuidado, de atención y de amor que se necesita para ser: ser madre, ser necesitada, ser indispensable, ser irremplazable, ser importante. La mujer en situación de adolescencia requiere hacer a alguien depositario de su amor, de su cuidado y de su protección, para sentirse amada, cuidada y protegida a sí misma. "Antes de tener a mi bebé no hacía nada, me dedicaba al hogar; con el bebé, mi vida cambió, ahora estoy pendiente de él, le dedico mucho tiempo, tengo una razón para hacer las cosas..." (17 años).

Este sentimiento de incompletud conduce a la búsqueda de un otro con quien completarse como sujeto; otro que la valide, la legitime y le otorgue un lugar. El lugar buscado reproduce los signos del ideal patriarcal, en el que el hijo o hija requiere fundamentalmente de la madre. El hijo o hija colma y justifica todo, no hay espacio para la frustración, el inconformismo o la renuncia. Así, la mujer en situación de adolescencia vive su maternidad respondiendo a la demanda que ella hace a sus figuras de protección. Así, de manera

tal que el abandono experimentado las deja enganchadas a la demanda materna que se revive y actúa en la relación con el hijo o hija.

Yo creo que uno nunca deja de ser madre, porque por ejemplo: ahora la niña está pequeña y uno es la que le da todo, cuando ella crezca, por más de que ella ya sea independiente y se valga por ella sola, uno siempre va a estar ahí con ella, y yo espero que cuando ella necesite algo siempre sepa que ahí estaré yo como mamá para poder ayudarla en lo que ella necesite (33 años).

Ser madre es un lugar en el que la feminidad se reduce a la relación con el hijo o con la hija. El hijo o hija se necesita para completarse; al ser mujer completa, por y con el hijo o hija, pasa a ocupar un lugar, en el cual se es adulta, ya no niña, lo que le otorga una cuota de poder, así sea imaginaria. Al ser madre se experimenta completa, sin falta, adulta, no desea otra cosa, de ahí la dedicación exclusiva al hijo o hija, la renuncia y la necesidad de vivir por él y para él.

Nunca he sentido rabia por haber tenido mi hija tan joven, siento mucha ternura y emoción de ser mamá. Yo quería tener la niña porque me sentía como sola y no me importaba nada como mamá. Cuando uno tiene un hijo todas las cosas son bonitas; es muy lindo tenerlos a ellos con uno, saber que uno tiene a alguien a quien consentir, a quien cuidar. Fue una experiencia muy bonita saber que iba a tener un bebé conmigo; para mí fue muy lindo. Uno aprende a ser mamá, a medida que van pasando los días uno va aprendiendo cómo se debe cuidar un niño, uno va experimentando más cosas; mi mamá también me ayuda y estuve en un curso donde me enseñaron cómo tenía que cuidar un bebé (17 años).

El embarazo y la perspectiva de ser madres se reconoce como una experiencia placentera. Ante la precariedad y la carencia vivida, el ser madre llena la cotidianidad de una vida monótona y poco estimulante. Hay un otro que demanda atención y otorga a la adolescente un lugar de reconocimiento que no tuvo antes, un rol de cuidado con el que adquiere un ser y un estar en el mundo. Dadas las precarias condiciones en las que se desarrolla su existencia, pareciera que ésta es la única forma real de ser y estar, pues, como sabemos, las

posibilidades de desear y obtener otros logros en los estratos bajos son casi inexistentes. Por ello, el hijo o la hija altamente deseado, valorado, buscado intencionalmente, ocupa un vacío vital experimentado, fomentado por las condiciones en las que transcurren sus vidas.

Ser mamá es un lugar para estar entre los sujetos adultos. Éste se conquista con la impostura de la adultez, pareciéndose a las personas adultas, madurando, cambiando, mutando, adoptando la marca identitaria del rol materno, aprendido como deseable desde la niñez.

Ser mamá para mí es bueno, porque para uno tener los hijos es una dicha. Yo me siento feliz de ser mamá, siento que ser mamá lo hace madurar a uno; yo maduré teniéndola a ella, ¡uf!, eso fue un giro total en mi vida (18 años).

Yo tuve a mi bebé a los 15 años cuando estaba embarazada; yo estaba muy feliz porque tener un hijo es bueno. Cuando supe que estaba embarazada, pensé tener mi hijo y salir adelante con mi niño (16 años).

Quedé embarazada cuando tenía 15 años, pues dije: voy a tener mi primer hijo y me puse a trabajar; pensé: tengo que trabajar para sacar mi hijo adelante; me tocó sola porque el papá no me respondió por nada, mi mamá me dio la mano, me dio posada y comida cuando no tenía. Antes del embarazo, nunca pensé en trabajar, en hacer una carrera (38 años).

Por ello se acepta el cambio súbito y se decide obrar acorde con este lugar. Las adolescentes asumen esta impostura exhibiendo los signos de racionalidad propios los sujetos adultos: responsabilidad, respuesta a la demanda, aplazamiento o renuncia de otros deseos.

Ser mamá a esta edad es pasar de una etapa a otra, tener que madurarse muy rápido; esto es otra vida, uno toma responsabilidad porque tiene que responder por lo que mi hija necesite; ser mamá es tener una nueva responsabilidad, eso implica mucha madurez; con un hijo uno se cohibe de muchas cosas, no puedo hacer lo que hacía antes, ni vivir la vida de joven: salir con los amigos, ir a fiestas..., uno no es la misma persona de antes, ahora me toca comportarme como una persona madura, seguir los pasos de un adulto para que la niña se críe bien, y

no crezca con el mismo ejemplo de uno. La responsabilidad va por delante. Hay que tener entrega total al bebé, toca darle mucho amor. De pronto me aceleré demasiado y tomé decisiones mal tomadas, uno toma decisiones muy aceleradas y comete errores... (15 años).

En sus palabras, tener un hijo o una hija las hace madurar -pasar de niña a adulta-; las remite a la vivencia de un ideal de adultez que tiene como signo dedicarse a “cosas serias”, como asumir el cuidado de otro que le pertenece, esto es, adquirir la marca identitaria Madre, que implica responder por otro, pensar en otro, dedicarse a otro y satisfacer a otro: el hijo o hija.

(...) me gustaría que mi hija me recordara como una persona que la amó mucho, como una persona que le dio la mejor formación; está lindo escuchar a los hijos que gracias a mi mamá soy lo que soy ahora, que mi hija me recuerde por el amor que le brindé: las caricias, y lo mejor que hice por tenerla a ella bien; que ojalá agradeciera eso porque uno a veces tiende a ser desagradecido porque ya después que yo tuve mi bebé, fue que vine a valorar un poquito más a mi mamá. (19 años).

El discurso de la responsabilidad emerge como una impostura de la mujer adulta, ideal patriarcal con el que ha crecido, y generalmente único modelo identitario alcanzable.

Una muy buena madre... es muy atenta con uno, vive pendiente... que no le falte nada, más que todo lo consiente a uno; una buena mamá da confianza, lo cuida mucho a uno, tiene una forma muy linda para ponerse a dialogar con uno, y por muy ocupada que esté siempre saca un tiempo para cada uno de sus hijos (18 años).

Los hijos e hijas aparecen como el motivo único y necesario para afrontar las dificultades. Los hijos e hijas dotan a sus madres de fortaleza, de una capacidad de resistencia según la cual seguirán por la vida sin desfallecer. Asumen la marca identitaria *Madre* como una heroína que se sobrepone a las dificultades por sus hijos e hijas; ellos y ellas justifican cualquier sacrificio o renuncia.

Cuando peleo con mi marido el refugio mío son mis hijas; cuando discutimos ya no me da tan duro porque sé que las tengo a ellas, y que

por ellas tengo que luchar, sobre todo que ya estoy saliendo adelante, estoy estudiando de nuevo, trabajando, recuperando el tiempo que perdí; las niñas están creciendo y las tengo a mi lado (17 años).

Mis hijos son como la motivación diaria que yo tengo para salir adelante y nunca desfallecer, que ya no me va a derrumbar que de pronto un amor, una pelea, una situación económica, porque yo siempre voy a tener esa motivación (18 años).

En virtud de tal impostura, las mujeres en situación de adolescencia actúan, hablan, sienten y piensan como madres adultas; asumen sus prácticas: asear, alimentar, vestir, cuidar; piensan en otras nuevas en su discurso pero preexistentes en el discurso de la madre-adulta: trabajar, estudiar, sacar adelante a sus hijas e hijos y darles buen ejemplo. El asumirse adultas les cambia la vida en el sentido de la renuncia a descubrirse y construirse mujeres.

Una buena mamá es para la que primero está el diálogo y la confianza en la hija, porque si uno no tiene confianza ni ella le tiene confianza a uno, entonces no se pueden sentar a dialogar, porque uno le pregunta cualquier cosa entonces le salen con otro tema, porque no le tienen confianza; primero, hay que buscar la forma de confiar en ella (18 años).

Para ser buena mamá tiene que estar uno pendiente del niño, no descuidarlo, porque ser mamá es cosa tenaz, es difícil por lo que uno tiene que estar pendiente de sus comidas, de que el niño mantenga limpio, que no vaya a coger alguna infección por cualquier cosa que se meta a la boca (18 años).

Hablamos de impostura, porque la adolescente *“cree que haciéndose madre asegura su identificación futura como mujer”* (Kait, 2007). Esta creencia es una ficción, un autoengaño, porque una niña de 14 años que tiene un hijo o una hija, es una niña que tiene un hijo o una hija. El ser mamá no la hace más madura, aunque exhiba el comportamiento esperado por la sociedad adulta. Por el contrario, al asumir esa impostura deja de pensarse como sujeto en evolución, y asume que ya llegó al estado adulto requerido para insertarse en la sociedad. El lugar de madre la reduce a ser completada por el hijo o

hija. Hay una ausencia de sí misma que es ocupada por otro que la demanda permanentemente.

Como mamá, los hijos deben encontrar en mí todo lo que no pueden encontrar en otra parte: la confianza, que ellos me tengan confianza, que me cuenten sus cosas, que me cuenten sus problemas, que no tengan que acudir a terceros, que de pronto lo que ellos les digan no sea tan correcto, como lo que les pueda decir uno, porque uno trata de ser lo más idóneo posible con los hijos, yo diría eso (18 años).

El embarazo oculta la pregunta sobre lo que se quiere ser, pues al ser madre ya se es alguien y no se desea ser nada más; por ello las mujeres entrevistadas no se plantean más preguntas. El conflicto de la mujer en situación de adolescencia entre ser niña - ser mujer, se esconde y se toma el atajo hacia ser madre, con lo cual se encubre la crisis sobre la identidad y el futuro.

Uno de mamá nunca descansa, es una responsabilidad para toda la vida; yo por lo menos tengo mi hija, ya trabaja, es profesional, no se ha graduado pero ya está en esas, y ojalá yo quisiera que nunca se fuera de la casa, pero ella tendrá el día de mañana que hacer su vida. Uno quisiera que el día que salgan de aquí, uno saber que están tranquilos y que están bien; es que los hijos para uno es toda la vida, así estén viejos, cualquier problema que tengan eso lo afecta a uno, y uno pues quisiera lo mejor. Porque hasta para tener hijos uno tiene que estar preparado, aunque uno nunca hizo el curso, pero bueno, tiene que estar preparado porque los hijos son responsabilidad. Harta responsabilidad. Uno dice que se echa una cruz encima y nunca acaba porque comenzó con los hijos y sigue con los nietos y con los bisnietos, y ahí sigue... (37 años).

Como se observa, contrariamente al lugar común sobre la mujer embarazada en situación de adolescencia que presenta su estado como el resultado de su ignorancia, des-información, inconsciencia, inmediatez o inmadurez, se evidencia en los textos presentados que los deseos, intencionalidades, imaginarios y aspiraciones de ser madres se originan en momentos anteriores al embarazo, tal vez en la infancia, una época sensible para la construcción de mundos posibles.

5. Reflexiones finales

A lo largo del texto hemos pretendido problematizar la categoría embarazo adolescente. En primer lugar hemos querido cuestionar la noción del embarazo precoz como problema social, señalando que no es la gestación en sí misma, ni la edad de las madres, la que hace de este estado un problema. Se plantea que es la precariedad, la pobreza y la ausencia de recursos estatales y sociales que ofrezcan a las madres jóvenes las posibilidades de cuidado y bienestar que su estado requiere, lo que hace de la gestación una situación difícil para las adolescentes. Si bien es cierto tener 14 años y ser gestante no es una situación deseable, se esperaría que ante tal situación las instituciones y la sociedad civil ofrecieran todos los apoyos necesarios para asegurar el bienestar de la joven madre y de su bebé, y para que las madres jóvenes puedan realizar sus proyectos de vida.

En segundo lugar, hemos interrogado la adscripción del término embarazo adolescente a una edad biológica en particular. En tal sentido señalamos que hablamos de embarazo de mujeres en situación de adolescencia para referirnos a aquellas que se insertan en el mundo desde el lugar de madres y que asumen la maternidad como una forma de completar su identidad.

Remarcamos que ser mujer es un estado anterior a la maternidad y que se requiere ser mujer para luego ser madre. Ser mujer implica asumir y actuar en función de otros deseos no menos válidos e importantes que el hijo o hija, como son el amor, la pareja, el trabajo, la ciudadanía. Al ser mujer, la maternidad se elige y el hijo o hija se desea no por lo que él o ella representa en tanto lugar de identidad, reconocimiento o poder, ni como impostura que impide acceder a otras respuestas, a otras formas de ser mujer y a otros deseos. Por tanto, el nacimiento de la mujer no debe enredarse con el nacimiento de un hijo o de una hija, pues a la postre no es ni el embarazo ni el parto lo que hace a una madre, sino el deseo de dar vida y de separarse del hijo o hija, para que éste pueda vivir y ser.

Es evidente que no todas las adolescentes embarazadas que paren a su hijo o hija pueden asumir la maternidad. Para asumir la maternidad hay que constituirse mujer y ello requiere de sujetos adultos que acompañen el proceso y apoyen a

la mujer en situación de adolescencia, para que decida si asume o no su maternidad.

El embarazo de las adolescentes en los relatos analizados es una impostura en la subjetividad femenina, que consiste en adoptar la marca identitaria *Madre*, como signo de la adultez que la adolescente persigue buscando completud, madurez, un lugar en el mundo y un proyecto vital propio. Tales búsquedas aparecen ligadas a la imagen de madre-adulta que hemos construido en una cultura signada por el patriarcalismo, en la que aún carecemos de marcas identitarias de ser mujer, distintas al cuidado.

La impostura se expresa al asumir, aceptar y actuar los lugares y formas de representación de la mujer-madre, propias del patriarcalismo, que son asumidas por las adolescentes al planear, desear y buscar quedar embarazadas. Tal impostura se visibiliza en el deseo, la decisión y la búsqueda intencional del hijo o hija, como una opción “libremente elegida” que encaja en los ideales de la autodeterminación que circulan hoy.

No obstante, tal autonomía es un ejercicio impostado. El verdadero ejercicio de la autonomía implicaría elegir entre varias posibilidades igualmente atractivas, y las adolescentes de los estratos bajos no tienen posibilidades de elección, porque desde niñas se les entrena para ser madres. Esto, sumado a la falta de oportunidades, a la persistencia en su cotidianidad de roles tradicionales de género, limitan seriamente sus posibilidades de elección.

Ser madre posee el significado simbólico de la libertad, construido a partir de la visión patriarcal que durante siglos otorgó a la maternidad el lugar de único destino femenino o fuente única de reconocimiento y autoestima. Por tanto, en su búsqueda no obran de manera exclusiva los procesos del análisis racional expresado en el cálculo de posibilidades de ganancia-pérdida, éxito-fracaso, costo-beneficio, ventajas-desventajas, sino que existen otros factores de tipo psicológico, emocional y afectivo, que se establecen en el inconsciente y obran en la búsqueda de un proyecto de vida que se visualiza en el hijo o hija.

Así, tanto el entrenamiento vivido en la infancia, como las imágenes culturales que circulan acerca de lo femenino y la inexistencia de opciones distintas, van instalando el deseo materno en las

madres-jóvenes de manera tal que buscar dicho estado es un hecho “natural” que forma parte del actuar adulto, el cual se desea alcanzar como salida a la precariedad, y particularmente como una manera de ser incluidas en el mercado a través de la posesión de un objeto altamente valorado socialmente, como lo es un hijo o una hija.

En este sentido, el deseo inconsciente de fecundidad -rechazado por la conciencia- persiste, y ante la precariedad y la necesidad de construir una vida propia se expresa en el deseo materno que da lugar al embarazo.

En los relatos analizados, la búsqueda de un proyecto vital propio tiene como centro la dependencia afectiva. Las mujeres en situación de adolescencia necesitan de un otro que las necesite, alguien a quien cuidar, proteger y acompañar, lo cual sólo es posible convirtiéndose en madres, de conformidad con el valor superior otorgado a la maternidad y también como realización de la vida afectiva que no tuvieron en su infancia. Esta necesidad de arraigo afectivo hace del hijo o hija un salvador que dota de sentido su existencia precaria.

En ese marco, la maternidad temprana se considera un logro personal para las jóvenes de estratos en los que los proyectos de vida alternativos no tienen posibilidad de realización, y las consecuencias positivas del embarazo, como son el reconocimiento y la inclusión, superan las negativas. La impostura emerge como una manera de ser incluidas, visibilizadas; una forma de llenar la vida de actividades, acciones, roles y preocupaciones propias de las imágenes publicitadas en las pantallas en las que se vive una maternidad feliz y plena.

6. Recomendaciones

Por mucho tiempo se ha considerado que la información sobre anticoncepción es el eje más importante de toda estrategia preventiva del embarazo no planeado. No obstante, es evidente que el embarazo temprano está relacionado con la construcción de la subjetividad de la niña. Por lo anterior, las acciones preventivas deben superar el discurso de la anticoncepción, concentrado hasta ahora en el uso del preservativo, la píldora -incluyendo “la del día después”-, y otras, para generar propuestas que permitan el análisis crítico de los territorios de construcción de la subjetividad

femenina, particularmente cuando éstos conducen a la exclusión y a la marginalidad.

En este sentido, valdría la pena promover que las niñas, las adolescentes, las jóvenes, se interroguen sobre sus aspiraciones, y simultáneamente fomentar posibilidades de desarrollo de sí mismas mediante el conocimiento de maneras distintas de insertarse en la sociedad como sujetos femeninos. En síntesis, “...con la población adolescente es de particular importancia trabajar los estereotipos, prejuicios y valores frente a la sexualidad, la reproducción y las relaciones de pareja y familiares, que perpetúan relaciones complejas entre los sexos y favorecen conductas de riesgo” (Del Castillo et al., 2008, pp. 220-221).

Es necesario que niñas, adolescentes y jóvenes encuentren maneras de aparición en el espacio público desligadas del papel femenino de procreadoras y cuidadoras, lo cual se logra a través de:

- El Trabajo con ellas, no para ellas, encaminado a lograr su identificación como personas con características, capacidades y actitudes que les permitan auto comprender sus emociones y sentimientos, así como a valorar y orientar asertivamente sus acciones.
- Su participación en la comprensión e identificación de las situaciones de riesgo para su bienestar en los diversos contextos sociales y culturales.
- Su vinculación crítica a programas orientados al desarrollo de habilidad para resistir, comunicarse y reflexionar en la prevención de situaciones de riesgo.
- Trabajar con ellas en la generación de ambientes protectores y en el reconocimiento de que sus acciones inciden en su vida presente y futura.
- Fortalecer las habilidades para afrontar y superar conflictos en la convivencia diaria, y promover relaciones pacíficas, solidarias y respetuosas.
- Desarrollar escenarios y estrategias de trabajo contextualizadas y situadas según las diferencias de procedencia y los elementos culturales.

- Promover la creación de instituciones, servicios y recursos disponibles, que brinden atención especializada a niñas y adolescentes, dirigidos especialmente a situaciones que no pueden prevenirse con una intervención escolar.
- Contribuir a la transformación de las relaciones entre los géneros y de los imaginarios sobre la mujer instituidos desde el orden patriarcal que refuerzan la maternidad como único destino.
- Aceptar que la sexualidad y el deseo poseen una dimensión inconsciente, que no se transforma con mayor información. Por tanto, la “Educación sexual” debe transitar de un espacio adulto-céntrico a concentrarse en los intereses vitales de niñas y adolescentes.
- Instalar la escucha, la discusión, el análisis crítico como parte de la comunicación cotidiana, y derrotar el sermoneo y la evangelización.
- Hacer de la construcción de autonomía el eje central de la reflexión, para que niñas y adolescentes cuestionen los roles sexuales tradicionales en las que continúan siendo socializadas.

Finalmente, es preciso aceptar que lo humano es indeterminado y que no existe garantía alguna de que la mujer en situación de adolescencia no asuma el camino del embarazo, pero lo fundamental, si esto ocurre, es continuar trabajando con ella en la construcción de su ser-mujer.

Lista de referencias

- Acevedo, M., Oralís G., Arbelo, L. & Rodríguez, T. (2010). Morbilidad por embarazo en la adolescencia en el Hogar Materno Municipal “Tamara Bunke”, *Medisan*, 14(7), p. 976.
- Bajo, F. y Beltrán, J. (1998). *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de Hoy, Historia S. A.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI Editores. Traducción de Jesús Albores Rey.
- Bobadilla J., Schlaepfer, L. & Alagón, J. (1990). *Family formation patterns and child mortality in Mexico*. Nueva York: The Population Council & Demographic and Health Surveys, Institute for Resource Development/Micro Systems, Inc.
- Buvinic, M. (1998). Mujeres en la pobreza: Un problema global. Washington, D. C.: WID-101.
- Cepal (2008). *Panorama Social de América latina*. New York: Cepal.
- Cunnil, O. (2008). *Comportamiento de riesgo en la adolescencia: paralelismos entre el uso del casco y el uso de preservativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Girona, Gerona, España.
- Departamento Nacional de Planeación de Colombia (2007). *Fecundidad adolescente y pobreza*, 2007. Diagnóstico y lineamientos de política. Bogotá, D. C.: DNPC.
- Del Castillo, M., Roth, D., Wartski, P., Rojas, H. & Chacón, B. (2008). La Implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 1(6), pp. 217-255.
- Ferrando, D. (2004). *La fecundidad por edades en América Latina y sus perspectivas futuras*. Seminario: La fecundidad en América Latina: ¿transición o revolución?, Santiago (Chile), Cepal, 36, pp. 143-166.
- Fernández, F., et al. (1996). Características socio familiares y consecuencias en la salud materno-infantil del embarazo en edad precoz. *Boletín Medicina Hospitalaria Infantil*, 53(2), pp. 84-88.
- Flórez, C. & Núñez, J. (2002). “Teenage childbearing in Latin American countries”. *Documento Cede*, 1.
- Flórez, C. & Soto, V. (2007). *Fecundidad adolescente y desigualdad en Colombia*. Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, Facultad de Economía, Universidad de los Andes. Notas de población, 83, Cepal, pp. 41-74.
- Flórez, C., Vargas, E., et al. (2004). *Fecundidad adolescente en Colombia: incidencia, tendencias y determinantes. Un enfoque de historia de vida*. Cede, 31.
- Giddens, A. (2001). *Un Mundo Desbocado. Los Efectos de la Globalización en Nuestras Vidas*. Madrid: Taurus.

- Guzmán, J. et al. (2000). *Diagnóstico sobre la salud reproductiva de jóvenes y adolescentes en América Latina y el Caribe*. México, D. F.: EAT.
- Guzmán, J., Contreras, J. & Hakkert, R. (2001). *La situación actual del embarazo y el aborto. Diagnóstico sobre salud sexual y reproductiva en adolescentes en América Latina y el Caribe*. México, D. F.: UNFPA.
- Hobcraft, J., McDonald, J. & Rutstein, S. (1985). *Demographic determinants of infant and early child mortality: a comparative analysis*. Population Studies, 39, p. 363.
- Hotz, V., McElroy, S. & Sanders, S. (2005). Teenage childbearing and its life cycle consequences: exploiting a natural experiment. *Journal of Human Resources*, 3(40), pp. 683-715.
- Kait, L. (2007). *Madres, no mujeres - Embarazo adolescente*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Omran, A. (1985). *Fecundidad y salud. La experiencia latinoamericana*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana y Oficina regional de la Organización Mundial de la Salud.
- Ordóñez, M. & Murad, R. (2002). *Variables predictoras de la salud general y de la salud sexual y reproductiva de las mujeres en edad fértil*. Bogotá, D. C.: Profamilia-Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Pantelides, E. (2004). *Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina*. Seminario: La fecundidad en América Latina: ¿transición o revolución?, Santiago (Chile), 9-11/06/2003, Cepal, 36, p. 67.
- Pérez, J. & Torres, A. (1988). *Repercusiones del embarazo en la salud perinatal de la adolescente*. En: L. Atkin, et al. (Eds.) *La psicología en el ámbito perinatal*. México, D. F.: Instituto Nacional de Perinatología.
- Prada, E., Singh, S. & Wulf, D. (1990). *“Adolescentes hoy, padres del mañana”*. New York: Alan Guttmacher Institute.
- Profamilia (2005). *Encuesta nacional de Demografía y Salud*. Bogotá, D. C.: Profamilia.
- Rodríguez, V. (2003). *La fecundidad alta en América Latina y el Caribe: un riesgo en transición*. Seminario sobre Transición de la Fecundidad en América Latina y el Caribe, Cepal, Santiago, Chile, Junio.
- Rodríguez, V. (2005). “La Reproducción en la Adolescencia: el caso de Chile y sus implicaciones de política”. *Revista de la Cepal*, (86).
- Sevilla, T. (2008). “Sexo inseguro”: un análisis de la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleños y caleñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(6), pp. 257-294.
- Silbert, T., Giurgiovich, A. & Munist, M. (1995). *El embarazo en la adolescencia*. En: Organización Panamericana de la Salud, (Ed.) *La salud del adolescente y el joven*. Washington, D.C.: OPS.
- Singh, S. (1998). *Adolescent childbearing in developing countries: a global review*. *Studies in Family Planning*, 2(29), pp. 117-136.
- Stern, C. (1997). El embarazo en la adolescencia como problema público: una visión Crítica. *Salud Pública de México*, 39(2), pp. 137-143.
- Stern, C. (2004). Vulnerabilidad Social y embarazo adolescente en México. *Papeles de Población*, 039, pp. 129-158.
- Stern, C. & García, E. (2001). *Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente*. En: C. Stern & J. Figueroa (Coords.) *Sexualidad y salud reproductiva. Avances y retos para la investigación*, (pp. 331-358). México, D. F.: El Colegio de México.
- Strobino, K. & Nanda, J. (1995). Mechanisms for maternal age differences in birth weight. *American Journal Epidemiology*, 142(5), p. 504.
- Tenorio, M. (2002). Las mujeres no nacen, se hacen. Modelos culturales de mujer entre adolescentes de sectores populares. Bogotá, D. C.: Universidad del Valle-Colciencias.
- Tolbert, K. (1988). La adolescente embarazada, características y riesgos psicosociales. En: L. Atkin, M. Arcelus, A. Fernández-McGregor & K. Tolbert (Eds.) *La psicología en el ámbito perinatal*. México, D. F.: Instituto Nacional de Perinatología, pp. 398-425.
- United Nations, Department of International Economic and Social Affairs (1989). *Adolescent reproductive behavior. Evidence from developing countries*. Nueva York: United Nations.
- Urdinola, P. & Ospino, C. (2007). “Long term consequences of adolescent fertility in Colombia”. Inédito.

Vanegas, J. & Oviedo, C. (2007). *La paternidad, la maternidad y la sexualidad en madres y padres adultos y madres adolescentes*. Bogotá, D. C.: Universidad Surcolombiana, Grupo Crecer, Litocentral.

Referencia para citar este artículo: 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*, 2 (9), pp. 945 - 956.

La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud*

FERNANDO PEÑARANDA**

Profesor Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia, Colombia.

Artículo recibido abril 12 de 2011; artículo aceptado junio 30 de 2011 (Eds.)

• **Resumen:** Los miembros de los equipos de salud realizan una acción de imposición de significados sobre la crianza sin una suficiente comprensión de los alcances que los sujetos adultos significativos traen al escenario educativo, lo cual genera problemas para la resolución de sus necesidades y sus inquietudes. Las personas construyen sus significados sobre crianza en el marco de un proceso dialéctico de socialización-individuación, en el cual la experiencia vital, particularmente la de ser madre o padre, constituye un referente central, pues la crianza se configura como un complejo histórico, sociocultural y ontológico. En las conclusiones planteo algunas consecuencias de este trabajo para la salud pública, y para la educación con respecto a la crianza.

Palabras clave: crianza, salud pública, programa de crecimiento y desarrollo, maternidad, educación.

A criação como complexo histórico, sociocultural e ontológico: uma aproximação para melhorar a educação dos programas no setor da saúde

• **Resumo:** Os membros das equipes de saúde realizam uma ação de imposição de significados sobre a criação sem uma compreensão suficiente dos significados que os adultos significativos trazem ao cenário educativo, o qual gera problemas para a resolução das suas necessidades e das suas inquietudes. As pessoas constroem seus significados sobre a criação no marco de um processo dialéctico de socialização-individuação, no qual a experiência vital, particularmente aquela de ser mãe ou pai, constitui um referente central, já que a criação configura-se como um complexo histórico, sociocultural e ontológico. Nas conclusões apresentam-se algumas conseqüências deste trabalho para a saúde pública e para a educação em relação à criação.

Palavras-chave: criação, saúde pública, programa de crescimento e desenvolvimento, maternidade, educação.

Child rearing as a historical, socio-cultural and ontological complex: an approach for health education

• **Abstract:** Members of health teams develop an action of imposing meanings on child rearing without sufficiently understanding the meanings taken into account by significant adults in the specific context of an educational setting, thus

* En este artículo de investigación científica y tecnológica expongo los resultados de mi tesis de investigación presentada para optar al título de Doctor en Ciencias sociales, niñez y juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del convenio Cinde-Universidad de Manizales, denominada "Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo", financiada por la Universidad de Antioquia e inscrita en el Centro de Investigaciones de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia con el código INV-168-04. Inicié esta investigación el 15 de febrero de 2004 y la terminé el 14 de mayo de 2006. Corresponde a una etnografía.

** Médico de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en salud pública de la Universidad de Antioquia, magíster en educación y desarrollo social del convenio Cinde-Universidad Pedagógica Nacional y doctor en ciencias sociales, niñez y juventud del convenio Cinde-Universidad de Manizales. Correo electrónico: fernandopenaranda@gmail.com.co

affecting the possibilities to solve their needs and worries. People construct their meanings of child rearing in a dialectic process of socialization-individuation in which life experience-particularly that of being mother or father-is a core issue because child rearing is a historical, socio-cultural and ontological process. Some consequences of the findings achieved in this research affecting public health, and the education process with regard to child rearing are presented in the conclusions.

Keywords: child rearing, public health, growth and development monitoring program, maternity, education.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Discusión. -5. Conclusiones y recomendaciones. – Lista de referencias.

1. Introducción

La educación de sujetos adultos significativos que se encuentran viviendo la crianza es fundamental para promover su desarrollo y el de los niños y niñas, pero es necesario entenderla también como un fin en sí misma, como derecho y como base del desarrollo humano (Sen, 1999, Unesco, 1990). La educación de las personas adultas significativas debe convertirse en una meta central del sector salud, en la cual confluyan las acciones concertadas de diferentes sectores, en el marco de redes de apoyo que les permitan a ellas utilizar los aprendizajes y habilidades en la construcción de ambientes más adecuados para el desarrollo de los niños y de las niñas.

Desde esta óptica, el proceso educativo realizado con los sujetos adultos significativos de los niños y niñas menores de 10 años en el Programa de Crecimiento y Desarrollo, cobra un cariz estratégico. La cualificación de las prácticas educativas en este programa constituye un asunto central para mejorar las condiciones en las cuales se lleva a cabo la crianza de las niñas y de los niños en Colombia.

Tradicionalmente, el sector salud ha efectuado sus prácticas educativas con base en el modelo biomédico, orientadas desde modelos educativos informativos o conductistas dirigidos a cambiar los comportamientos (Salleras, et al., 2008). Esta orientación se ha mostrado poco pertinente y sus resultados son cuestionados desde diferentes instancias (Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud, 2006, Nutbeam, 2006). Más aún, los intentos por cambiar estos modelos, a pesar de los avances teóricos sobre la educación y su referentes socio-culturales, han sido pobres y con resultados limitados (Gazzinelli, 2005, Peñaranda, et al., 2006).

Una explicación de la situación antes descrita puede plantearse con referencia a los trabajos de Bernstein (1990, 1993 y 2000) y Bourdieu y Passeron (1998), quienes han estudiado la educación desde una perspectiva amplia para analizar la participación de las fuerzas socio-culturales y la forma en que la educación se configura como escenario o dispositivo (Bernstein, 2000) para la construcción, imposición y mantenimientos de significados. En este orden de ideas, el Programa de Crecimiento y Desarrollo se configura como un escenario pedagógico en el cual los miembros de los equipos de salud imponen, como legítimos, sus propios significados sobre la crianza, que responden al conocimiento biomédico y a los referentes culturales de ellos. Aquellos significados de los sujetos Adultos Significativos asistentes al programa que entran en conflicto con los de los Miembros de los Equipos de Salud, generalmente son rechazados, pues se los considera como creencias o arraigos culturales (Peñaranda, 2011).

El desconocimiento de los significados que para los Sujetos Adultos Significativos tienen los conocimientos, las prácticas, los sentimientos y los valores hacia la crianza, se erige como una barrera para una práctica educativa más pertinente y productiva para los Miembros de los Equipos de Salud que fungan como educadores y educadoras en el programa. Este artículo es producto de un proyecto de investigación dirigido a comprender los significados que sobre la crianza tienen los Sujetos Adultos Significativos y los Miembros de los Equipos de Salud del Programa de Crecimiento y Desarrollo, realizado en la ciudad de Medellín. Tiene como propósito aportar a la comprensión de los significados de la crianza para los Sujetos Adultos Significativos, como insumo para mejorar la educación en el Programa de Crecimiento y Desarrollo y también en otros programas que trabajen en el campo de la crianza.

*La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico:
una aproximación sobre educación en salud*

2. Metodología

El presente estudio lo he realizado desde una perspectiva etnográfica. Considero una mezcla de la microetnografía planteada por Rockwell (1980), dada la preeminencia otorgada a la interacción de las personas en los eventos educativos, y la macroetnografía descrita por Ogbu (1981), centrada en un enfoque ecológico cultural que propone hacer un análisis completo del fenómeno educativo, incluidas las fuerzas históricas y sociales.

El diseño

Realicé el estudio en cuatro grandes instituciones prestadoras de servicios de salud de la ciudad de Medellín, como oferentes del Programa de Crecimiento y Desarrollo. En cada una de éstas seleccioné una experiencia considerada como exitosa, y dentro de ellas, tomé uno de los grupos, con los cuales interactué durante un año. Los grupos oscilaron entre 8 y 12 niños y niñas con sus acompañantes, principalmente madres, pero también algunas abuelas, padres y otros familiares, que se denominaron *adultos significativos*. Los niños y niñas ingresan al programa por medio de una historia clínica de medicina general, y luego tienen cuatro controles (sesiones) de dos horas durante el primer año de vida. Los controles los aplican equipos de salud cuya conformación varía de dos a cinco miembros, entre los cuales se cuentan médicas, nutricionistas, psicólogas, auxiliares de enfermería, trabajadoras sociales e higienistas orales.

Durante un período de un año realicé observaciones de todos los ingresos y todas las sesiones de control. Con posterioridad a las sesiones de control, hice entrevistas grupales con sujetos adultos significativos y con los equipos de salud. Además, revisé documentos institucionales sobre los lineamientos del programa. También realicé reuniones con miembros de los equipos de salud y coordinadores de las divisiones de promoción y prevención para analizar los hallazgos de manera participativa.

Aproximación al análisis de la información

El análisis lo llevé a cabo siguiendo cinco procesos planteados por Woods (1987). El primero

se dio durante la observación y el registro, entendido como proceso de selección y de interpretación. El segundo se configuró con las reflexiones y corazonadas preliminares, esto es, un análisis especulativo. El tercero se dio con la organización y clasificación de los datos. Simultáneamente con la codificación y categorización, fui encontrando relaciones entre las categorías. Finalmente, construí redes de relaciones entre las categorías y fue emergiendo una imagen de “un todo” que dio sentido a las partes. Fue un proceso de mayor abstracción, conceptualización e integración analítica, concretado en un modelo teórico.

3. Resultados

El programa no aborda de manera explícita la noción de crianza, pues se basa en la prevención y manejo oportuno de las enfermedades; además, está centrado en el niño o niña. Así que la educación se encuentra orientada desde este referente político y filosófico. Aún así, el programa y la educación que se llevan a cabo tienen que ver con la crianza; todas las indicaciones sobre el cuidado y la atención del niño o niña forman parte de la crianza. Dichas indicaciones van enmarcadas dentro de unas concepciones sobre los comportamientos y los conocimientos que la madre y los familiares deben tener; más aún, expresan unas expectativas sobre los sentimientos de la madre hacia el niño o niña y hacia su función de crianza. De igual manera, responden a un ideal particular de niño sano o niña sana que sigue un patrón determinado de crecimiento y desarrollo.

Para el miembro de los equipos de salud, el ideal de niño sano o niña sana sigue un patrón de crecimiento y desarrollo psicomotor y social definido por el conocimiento biomédico, para lo cual existen tablas e indicadores precisos que permiten identificar las desviaciones, con el ánimo de intervenir oportunamente. Asimismo, existen unos comportamientos y prácticas de crianza definidas como correctas, pues según ellos, han sido legitimadas por el conocimiento científico. Desde esta posición se promueve una imagen de madre que naturalmente ama a su hijo o hija, dispuesta a sacrificarse por el bienestar de él o ella, y responsable, en última instancia, de la crianza. Del mismo modo, impulsa un ideal de familia basado en la familia nuclear, compuesta por madre, padre,

hijas e hijos. Ven importante la participación de otras personas distintas a la madre en la crianza, tales como el padre y las abuelas, mientras no se conviertan en influencias perjudiciales debido a posiciones, conocimientos y presiones que lleven a las madres a “salirse” de la crianza que deberían seguir para el bienestar del niño o la niña. Perciben como perjudicial una injerencia grande de otros sujetos adultos en la crianza, como las abuelas, porque suplantando la responsabilidad que debe estar en las madres, lo que se encuentra particularmente en las adolescentes. En este sentido, algunos miembros de los equipos de salud desestimulan la práctica de “pasar la dieta” con las abuelas, porque piensan que afecta la autonomía de las madres.

Los miembros de los equipos de salud legitiman su papel para formular estos juicios y promulgar sus conocimientos y valores en razón a que son portadores y portadoras del conocimiento científico. Por lo tanto, aquellos conocimientos, prácticas, sentimientos y valores de los sujetos adultos significativos, en especial de las madres, que son contrarios a los que ellos exponen, son juzgados -o diagnosticados- como patológicos, o, simplemente, como creencias que deben ser cambiadas, bien sea con la atención de un profesional idóneo -por ejemplo, un psicólogo o psicóloga- o por medio de la educación.

En este orden de ideas, el miembro de los equipos de salud ve justificado su papel de demandar unos conocimientos, comportamientos, sentimientos y valores que considera esenciales para promover y mantener la salud del niño o la niña; pero no es consciente de que impone una serie de significados que trascienden lo estrictamente científico, en la medida en que él, al igual que el sujeto adulto significativo, hace una interpretación y contextualización cultural del conocimiento que proviene de las distintas disciplinas.

Por su parte, los sujetos adultos significativos, en especial las madres, sobre todo cuando son primerizas, llegan al programa con grandes expectativas, necesidades y preocupaciones, muchas de las cuales no han compartido en otros escenarios. Para ellas, la maternidad ha sido un cambio trascendental que afecta sus vidas de manera profunda -en especial, su proyecto de vida, la forma de relacionarse con otras personas y su situación económica-. Ven la crianza como un asunto muy complejo para el que no se encuentran

preparadas, por lo cual valoran la atención y los conocimientos que les brinda el programa.

Sienten que la crianza les demanda una gran cantidad de esfuerzo y dedicación, y una responsabilidad que las abruma. Perciben presiones del medio, en especial de su familia ampliada, que les hace demandas en torno a la forma en que deben ejercer su función de madres. En ocasiones, estas demandas generan tensiones porque no están de acuerdo con sus propias convicciones, pero que no pueden rechazar de plano por la necesidad de su apoyo para afrontar la crianza.

Al compartir sus experiencias, las madres identifican diferencias en la forma como cada una de ellas realiza la crianza, así como también la variación de los contextos socioculturales, lo cual, aunado a las particularidades de sus propias personalidades, las lleva a asumir la maternidad y su relación con sus hijos e hijas de distintas maneras. Pero también encuentran situaciones y sentimientos con los cuales se identifican, como la ambivalencia que les genera la crianza, pues relatan sentimientos y expectativas encontradas respecto de su rol de maternidad y en relación con sus hijos e hijas. Por momentos, encuentran la maternidad como una fuente de alegría, y la relación con sus hijos e hijas como satisfactoria, pero en otras ocasiones se sienten pesimistas, frustradas y angustiadas porque perciben las demandas del medio como injustas y porque no hallan en sus parejas y sus familiares el apoyo y la comprensión que esperan. En ocasiones vislumbran grandes proyectos para sus hijas e hijos, pero en otras, temores hacia el futuro de ellas y ellos, en un ambiente que consideran peligroso para su desarrollo. También hay instancias en que se cuestionan sus capacidades como madres, para construir relaciones armónicas con sus hijas e hijos, para educarlas y educarlos de acuerdo con sus ideales y para responder a sus necesidades.

En sus intervenciones las madres expresan la necesidad de construir un modelo propio de crianza y de rol como madres. Pretenden ser madres y cumplir esa función desde una perspectiva personal. Necesitan desarrollar su propio criterio para tomar posiciones. Por esto, en oportunidades encuentran las indicaciones de los miembros de los equipos de salud como pertinentes, y en otras, como poco pertinentes, e incluso, en ocasiones perjudiciales. Comentan que para tomar sus decisiones tienen en cuenta otras opiniones como las de sus propias

La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud

madres y las de otras mujeres con experiencia. Igualmente anotan que de estas personas toman sólo lo que consideraban adecuado. En este sentido, les preocupan los conflictos que surgen con sus propias madres cuando no aceptan sus puntos de vista e indicaciones.

De otro lado, las madres coincidieron en la importancia del aprendizaje proveniente de la práctica de la crianza. La interacción con el hijo o la hija fue valorada como una fuente básica para aprender a criar. Con el pasar del tiempo y la experiencia, las madres fueron sintiendo mayor competencia para ejercer su función de crianza y para responder a las necesidades de sus hijos e hijas.

Finalmente, escuché quejas de los sujetos adultos significativos hacia la posición que los miembros de los equipos de salud asumen con respecto hacia los conocimientos y las visiones de la crianza de ellos. Aunque reconocen el valor del conocimiento científico y la utilidad de algunas de las recomendaciones de los miembros de los equipos de salud, hay sujetos adultos significativos que encuentran en ellos una posición vertical, que no da opción al debate, al no reconocer ninguna validez en sus planteamientos. Por esta razón, algunos sujetos adultos significativos fueron perdiendo confianza en las indicaciones de los miembros de los equipos de salud, en la medida en que se sintieron poco comprendidos, por lo que encontraban limitado el programa para responder a sus necesidades y a sus características, lo cual generó en ellos sentimientos de frustración.

4. Discusión

Los hallazgos evidencian que tanto los miembros de los equipos de salud como los sujetos adultos significativos llegan al programa con sus propios significados sobre la crianza. Éstos incluyen las expectativas sobre los conocimientos, las prácticas y los sentimientos que una madre o un padre deben tener en relación con la crianza. También abarcan unos ideales sobre lo que significa un niño sano, una niña sana, o una familia “funcional”.

Las mujeres perciben la maternidad como un evento que les transforma sus vidas en los ámbitos personales, afectivos y socioculturales, como resultado de demandas que les hace el

medio, en relación con el cuidado del hijo o hija y su rol como madres, las cuales entran en conflicto con sus posibilidades, deseos e intereses. Además, especialmente para las primerizas, la crianza se torna en una función para la cual sienten que no estaban preparadas, por lo cual valoran los apoyos recibidos; pero en especial, encuentran en su práctica de crianza, en su experiencia cotidiana con su hijo o hija, una fuente fundamental de aprendizaje que les permite ir superando sus dudas e incertidumbres.

De los hallazgos encontrados surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son y cómo se construyen las expectativas e ideales sobre la crianza, el rol de madre o padre, el niño sano o la niña sana, y la familia? ¿De dónde vienen?
- ¿Cuáles son las demandas que el medio le hace a la madre respecto a su rol y al cuidado del niño o niña? ¿Cómo se producen?
- ¿Cuáles son las transformaciones de orden personal y social que se producen en la madre? ¿Cómo ocurren?

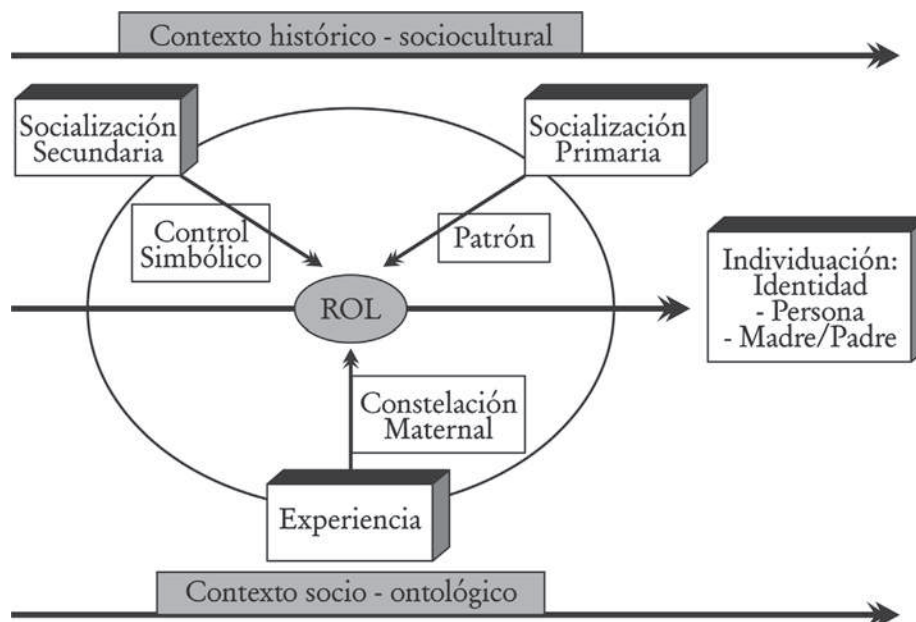
A continuación presento una propuesta que busca dar una explicación a las preguntas surgidas. Dicha propuesta parte de reconocer que el *significado de la crianza* hace referencia a un rol particular, esto es, al rol de las personas que cumplen la función de crianza, es decir, el sujeto *adulto significativo*. Por su parte, un rol remite a un “conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad, y las que se esperan de los demás, en relación con aquella” (Bronfenbrenner, 1987, p. 107). Pero un rol vincula no solo una pauta de conducta esperada, sino también los valores y sentimientos culturalmente apropiados. En este sentido, el rol es un puente entre la sociedad y el individuo (Frederick, 1972). Así que analizar el rol de los sujetos adultos significativos implica considerar los conocimientos, pautas, valores y sentimientos en torno a la crianza desde sus significados sociales, los cuales tienen un carácter socio-histórico particular.

Los significados de crianza los construye la persona por medio de dos procesos en completa interacción e interdependencia: la socialización y la individuación, cruzados por la experiencia vital de cada persona. Se vinculan entonces dos ámbitos o contextos: un contexto socio-ontológico y otro

histórico-sociocultural. En la figura 1 puede observarse un modelo que presenta la interacción de dichos procesos y contextos. Usando este modelo, la discusión se presenta aquí en dos apartados, que por razones expositivas expongo separadamente, pero que lógicamente son interdependientes. En el primero abordo los dos procesos que intervienen en la construcción de

los significados de la crianza en el contexto socio-ontológico: la socialización y la individuación; en el segundo hago referencia a los “contenidos”, para lo cual analizo las determinaciones del contexto histórico-sociocultural en la construcción de los significados sobre el rol de padre o madre, el niño o niña, y la familia.

Figura 1.



Significados sobre Crianza: un Complejo Histórico, Sociocultural y Ontológico¹.

Dado que en el programa el adulto significativo central es la madre, el análisis lo hago en relación con el rol materno. Aun así, la perspectiva teórica que a continuación se propone puede ser de utilidad para comprender la construcción del rol de adulto significativo en general.

La crianza en el marco de procesos de socialización e individuación

La construcción del rol de madre se hace tanto en la socialización primaria como en la secundaria, a diferencia de otros roles que solo se configuran por medio de la socialización secundaria. La socialización es la transformación del individuo

en individuo social (Levine, 1977). Según Berger y Luckmann (1968, p. 166):

[...] la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad [...] suele ser la más importante para el individuo y [...] la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria [...] los otros significantes,² que mediatizan el mundo para él [...] (se lo presentan) según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas.

2 En este estudio he adoptado el término ‘adulto significativo’ para hacer referencia al rol de crianza que abarca dos funciones centrales: educación y cuidado del niño o niña. Tal como Berger y Luckmann lo reconocen, este término ha sido tomado de los trabajos de George Herbert Mead.

1 Figura elaborada por el autor.

*La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico:
una aproximación sobre educación en salud*

La socialización primaria se “efectúa en circunstancias de enorme carga emocional” (Berger & Luckmann, 1968, p. 167) internalizando “el mundo de sus otros significantes” (Berger & Luckmann, 1968, p. 171) como el único que existe. Esta adhesión emocional y la percepción de inevitabilidad del mundo presentado conllevan la identificación del niño o niña con los otros significantes. De esta manera, el niño o niña se apropia de los roles y actitudes de los otros significantes, lo cual es necesario para la construcción de su propia identidad. Ésta la construye el individuo dentro de un proceso dialéctico entre “la autoidentificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida” (Berger & Luckmann, 1968, p. 167-168).

En relación con el mundo que internaliza, Berger y Luckmann (1968, p. 169) hablan de la internalización del “otro generalizado”.

La socialización primaria crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los ‘roles’ y actitudes de otros específicos, a los ‘roles’ y actitudes en general (p. 168).

Solamente en virtud de esta identificación generalizada logra estabilidad y continuidad en su propia auto-identificación (p. 169).

Actúa a manera de patrón de referencia con el cual evaluar su propio comportamiento. Implica la “internalización de la sociedad en cuanto tal” (Berger & Luckmann, 1968, p. 169), permitiendo el establecimiento de una relación entre la realidad objetiva y la subjetiva, en el marco de un proceso de equilibrio continuo.

La socialización primaria responde a una condición de clase que, a su vez, condiciona en el individuo las disposiciones e intereses (*hábitus*, en términos de Bourdieu, 1998), así como la habilidad lingüística (manejo de códigos restringidos y elaborados en términos de Bernstein, 1990).

De otro lado, es importante resaltar que “la socialización primaria comporta secuencias de aprendizaje socialmente definidas. A la edad A, el niño debe aprender X, y a la edad B, debe aprender Y; y así sucesivamente...” (Berger & Luckmann, 1968, p. 172). Estos programas de aprendizajes tienen en cuenta los condicionamientos biológicos pero, además, las características histórico-sociales, configurando una gran variabilidad. Así, la madre tiene una visión concreta sobre el proceso de

desarrollo y crecimiento del niño o niña y la forma de promoverlo, atada a sus características socioculturales e históricas, tal como Winnicott (1994) también lo subraya cuando concibe a la madre como “una experta” en la crianza de su hijo o hija.

“La socialización nunca es total y nunca termina” (Berger & Luckmann, 1968, p. 174) y en este sentido la identidad como madre abarca también la socialización secundaria. En el marco de esta última socialización, las instituciones construyen el orden social por medio del control sobre determinados roles; por esto la familia, la escuela, la iglesia, el hospital, los medios masivos de comunicación y hasta los partidos políticos, ejercen influencias sobre la construcción del significado del rol del sujeto adulto significativo y, en consecuencia, sobre la crianza. El programa puede considerarse un escenario de socialización secundaria especial, si se toman en consideración las principales características de este tipo de socialización.

La socialización secundaria hace referencia a la internalización de submundos institucionales, que son producto de la distribución social del conocimiento, como consecuencia de la división del trabajo. De esta manera las instituciones participan en la producción del “universo de significados socialmente compartido”, el cual se encarna por medio de roles concretos. Los roles, que abarcan dimensiones cognoscitivas, morales y emocionales, configuran mediaciones entre la realidad objetiva (universo de significados socialmente compartidos) y la realidad subjetiva (Berger & Luckmann, 1968).

La normalización y la homogenización de la crianza realizada por el conocimiento biomédico constituye una forma de institucionalizar el rol de la madre desde la institución salud, y en este sentido se promueve un conocimiento específico de roles. Para el caso en cuestión, sería un conocimiento particular -el biomédico- sobre la forma de ejercer la maternidad. Así, las madres aprenden conceptos y un vocabulario específico proveniente de las diferentes disciplinas del área de la salud “que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional” (Berger & Luckmann, 1968, p. 175).

Pero el miembro de los equipos de salud, en su discurso pedagógico -como lo haría cualquier agente institucional educativo-, no impone sólo

significados provenientes de la ciencia, disciplina o ideología particular, sino también de su referente cultural (Bourdieu & Passeron, 1998, Bernstein, 1993, 2000). Así, Bourdieu y Passeron hablan de “violencia simbólica” como resultado del ejercicio del poder y de la delimitación (imposición) de significados -para este caso el significado del rol de madre-, al constituirse en instrumento para la reproducción de las relaciones de fuerza y distribución del capital cultural. Constituye ésta una doble arbitrariedad: la del poder y la del arbitrio cultural.

En este orden de ideas, Bernstein (1993, 2000) concibe la educación o socialización secundaria como dispositivo de “control simbólico” para la “construcción y distribución de formas de la especialización de los sujetos y, por lo tanto, la precondition para la producción y reproducción de la cultura” (1993, p. 210). La comprensión de este dispositivo demanda el análisis de la relación entre poder, saber y conciencia. Según Bernstein, este proceso no está exento de conflictos o, mejor dicho, de reacciones, y por esto el dispositivo también produce los medios para que los educandos y educandas creen, tomen posiciones y se opongan de manera selectiva. Más aún, se convierte en un objeto de lucha entre grupos en competencia.

Ahora bien, los significados sobre la crianza se construyen en interacción con los demás (Blumer, 1982) por medio de un proceso dialéctico entre socialización e individuación, en procura de una creciente autonomía, entendida como independencia con respecto a los sistemas sociales, configurándose así la identidad del Yo (Habermas, 1983). La individuación es un proceso histórico-biográfico llevado a cabo durante toda la vida.

La identidad de una madre se gesta con el paso de tres importantes momentos de la vida: la etapa de identificación infantil, la ruptura ocurrida en la adolescencia como paso hacia la construcción de una identidad propia, y el proceso de concebir y criar un niño o niña (Burin, 1998). La experiencia de ser madre lleva a la mujer a una profunda transformación de orden psicológico, afectivo, relacional y sociocultural, para hacer frente a las demandas del mundo subjetivo y del mundo objetivo o sociocultural (Stern, 1997). La crianza, entonces, se vive en relación con “otros”, y por esto Stern la denomina “constelación maternal”.

Por esta razón, la matriz de apoyo -configurada

como una red femenina y maternal- y las redes sociales se convierten en una urgencia para la madre, las cuales proveen apoyo físico, psicológico y afectivo; pero, asimismo, es fundamental la interacción que se establece con el niño o la niña. En este sentido, Stern (1997) plantea que las madres construyen “modelos de estar con” basados en la “experiencia interactiva de estar con una persona en concreto de una forma determinada” (Stern, 1997, p. 29). En el estudio de Peñaranda y Blandón (2006), se encontró que las madres hablaron del significado de ser madres en relación con cuatro sujetos o escenarios: su hijo o hija, su familia, los vecinos y vecinas, y la red social, o, en palabras de Stern (1997), los sistemas de ayuda.

Así, un componente básico en la construcción del significado de la crianza y, por lo tanto, del rol de madre, tiene que ver con el mundo representativo que se configura a partir de la relación concreta con un sujeto o con un grupo de personas, e incluso con un escenario (por ejemplo la institución salud), en el marco de un proceso de construcción de identidad dinámico, producto de una condición biográfica y cambiante de manera dialéctica entre el mundo interno y el mundo externo, la individuación y la socialización, y la personalidad y el ambiente socioeconómico y cultural. Dentro del mundo interno emergen las fantasías, esperanzas, temores y sueños, y los recuerdos de la infancia y el modelo parental (Stern, 1997). Para el caso particular de la relación con el bebé o con la bebé, son de gran trascendencia las profecías de futuro que la madre tiene sobre él o ella. Del lado externo, intervendrán las características culturales y las condiciones sociales y económicas por las cuales la familia vaya trasegando a través de su historia biográfica.

La dimensión socio-histórica de la crianza

Según Tenorio, “todas las sociedades, primitivas o modernas, definen un tipo de comportamiento adecuado de los padres y las madres para con sus hijos” (Tenorio, 2000a, p. 281). De otro lado “[...] la noción de niño que tengan los adultos de un grupo cultural, y el lugar que se le asigne al niño en él, determinan el tipo de crianza y de atención educativa que se le brindará (Tenorio & Sampson, 2000, p. 270).

*La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico:
una aproximación sobre educación en salud*

Pero también los roles de madre o padre se encuentran atados al significado de familia. Ambos, el significado de familia y de niño, además de su trasfondo cultural, varían a través de la historia (Bocanegra, 2007). Según Lévi Strauss (citado por Meler, 1998b), desde una óptica económica y como resultado de la división social del trabajo, también se ha dado dentro de la familia una distribución sexual del trabajo. Históricamente, en los distintos grupos sociales, se encuentran diversos tipos de familias, y la familia nuclear es uno de ellos, por lo cual “los sentimientos parentales, que continuamente se invocan para señalar a los malos padres, no ha existido siempre, ni se sienten ni se expresan de la misma manera” (Tenorio, 2000b, p. 281).

Hacia finales del siglo XVIII, y con la irrupción del capitalismo, se empieza a dar una transición de la casa medieval hacia la familia nuclear (Burin, 1998). Se inicia un proceso de privatización de la crianza, con pérdida gradual del papel comunitario -el gran grupo familiar (Burguiere, citado por Tenorio, 2000b)-. La ausencia del padre, dedicado a las grandes jornadas de trabajo por fuera del hogar, disminuyó su importancia ante los hijos e hijas, y la madre se convirtió en progenitora exclusiva (Meler, 1998a).

Estas transformaciones de los roles en el seno de la familia se produjeron simultáneamente con un cambio en el significado de los niños y niñas. Hacia finales del siglo XVIII se empieza a consolidar un discurso humanista,³ pero también económico y político-militar, respecto del significado del niño y de la niña. El Estado empieza a intervenir en los asuntos de la crianza, fenómeno ilustrado en las disposiciones de Napoleón sobre la enseñanza de los deberes maternales (Badinter, 1991).

Ante la valoración del niño o niña, se espera de la madre “un silenciamiento de su egoísmo a favor de sus hijos” (Badinter, 1991, p. 131); la autoridad del padre y de la madre no está justificada por un derecho abstracto, sino por el bien del niño o niña. El padre y la madre adquieren el mismo poder sobre la hija y el hijo (Badinter, 1991). Se le da importancia al papel de la mujer en la crianza de las niñas y los niños, que se asume como una oportunidad de promoción social. Así, la familia moderna se organiza en torno a la

madre, como eje interior, quien conserva el calor de los vínculos afectivos familiares (Badinter, 1991). Se va configurando el rol de madre en el ámbito doméstico y su condición de receptividad (Burin, 1998), abnegación y sacrificio (Badinter, 1991). Pero también a partir de este momento se generan sobre la madre una serie de demandas, y se instaura la costumbre de pedirle cuentas. Por un lado, se le asigna la responsabilidad directa de garantizar la supervivencia física del niño o niña, así como la educación y la formación intelectual, moral y religiosa. Por otro, es la responsable de la felicidad de su hija o hijo, relacionada con el amor y el cariño prodigado (Badinter, 1991).

En este sentido, el significado del rol de la madre se ha visto influido por los discursos científico, religioso y político. El discurso médico, heredado de la teoría freudiana, ha contribuido a la configuración de las presiones y demandas hacia la madre. Según Badinter (1991), constituye un discurso moralizante con influencias de una visión judeocristiana y de los postulados de Rousseau. Responsabiliza a la madre sobre la salud mental del niño o niña, y recaba sobre el peso de los vínculos afectivos. Concibe a la madre como irremplazable en su función de crianza, y por otro lado, al padre le resta importancia en los primeros años. Se normaliza así la crianza, definiendo los parámetros para distinguir la madre normal de la desequilibrada (Burin, 1998).

De manera similar, la sociología ha promulgado la familia nuclear como ideal, sin responder a la diversidad que se presenta en la actualidad (Bernardes, 1993). Así, la visión “tradicional” de familia y del rol de la madre en la crianza ha entrado en tensión con los cambios socioeconómicos y culturales sufridos en las últimas décadas, y con las aspiraciones de muchas mujeres. Dentro de estos cambios se destacan el aumento progresivo del ingreso de las mujeres al mercado laboral, las familias monoparentales como producto del “madresolterismo” -especialmente en adolescentes- y el incremento de las separaciones y los divorcios. Estos fenómenos han llevado a la participación de otras personas en la crianza, en especial las abuelas u otras mujeres, dentro de un ambiente de poco apoyo por parte del Estado, lo que lleva a las madres a asumir una doble jornada (laboral y de crianza), en detrimento del bienestar de las madres y de las niñas y niños (Meler, 1998a).

3 De especial significado fueron los aportes de Rousseau (Badinter, 1991).

Otros cambios corresponden al aumento de parejas establecidas por consenso o en unión libre, y de parejas recompuestas, así como a la configuración de un poder más democrático dentro del hogar con una jefatura compartida, y al establecimiento de familias cada vez más pequeñas (Tenorio, 2000a). Otro fenómeno de gran impacto lo constituye el reconocimiento del niño o niña como sujeto de derechos.

Entonces, viene presentándose un cambio en la mentalidad de la mujer (Badinter, 1991), que se concibe activa, independiente y con ambiciones que van más allá de su rol tradicional. La maternidad es una opción: muchas mujeres no quieren tener hijos ni hijas. El amor maternal no es un don, no es un instinto; es creado por la educación y la cultura y por las características de la mujer. No existe un comportamiento maternal unificado. La relación madre-hijo o madre-hija está cruzada por sentimientos dispares y muchas veces conflictivos: amor, rabia, indiferencia, aceptación, rechazo. La mujer no se concibe únicamente para una función doméstica (la casa, la maternidad); también aspira a una realización por fuera del hogar: “[...] la maternidad no es siempre la preocupación instintiva y primordial de la mujer [...] no hay que dar por supuesto que el interés del hijo se anteponga al de la madre” (Badinter, 1991, p. 292). Hoy las madres se sienten más libres y con menos culpabilidad para expresar sus sentimientos hacia la maternidad, no siempre positivos (cansancio, frustración, desilusión). Por otro lado, manifiestan su insatisfacción por no recibir apoyo en las funciones de crianza por parte de los hombres.

Los cambios anteriores de la mentalidad femenina se han dado simultáneamente con una concepción nueva sobre el rol del padre. Los hombres quieren compartir con sus parejas las prácticas de crianza y encuentran satisfacción en el contacto con niños y niñas pequeños (Meler, 1998 a y b). El cambio en los roles de madre y padre es el reflejo de un cambio de sociedad, en la medida en que se construyen nuevas representaciones sobre los roles y la crianza (Meler, 1998b).

5. Conclusiones y recomendaciones

Comprender los significados sobre la crianza y la forma como éstos se construyen

requiere reconocerla como un complejo histórico, sociocultural y ontológico. La crianza se da con individuos particulares y en contextos socioculturales e históricos concretos, por lo que precisa que se la aborde desde su condición dialéctica entre lo personal-subjetivo y lo colectivo-social. No hay entonces una sola forma “adecuada” de realizarla; más bien, hay una diversidad de posibilidades que no siempre se conocen ni se comprenden bien. Dicha diversidad requiere ser entendida en el marco de un proceso de transformaciones radicales que sufre la mujer y la familia como consecuencia de la llegada de una niña o de un niño, en medio de importantes cambios socioculturales sobre los significados de la crianza, la maternidad, la familia y el niño o niña.

Por esto, el sector salud precisa asumir una posición más modesta respecto de la construcción de estos significados, pues constituyen procesos de individuación y socialización muy complejos. Así que los programas corresponderían tan solo a una parte de la socialización secundaria, que responde a patrones de imposición, control e institucionalización de significados generadores de conflictos, y que deben entrar a ser cuestionados. Pero también es necesario reconocer que los miembros de los equipos de salud, como personas inmersas en una sociedad, no están aislados de estos procesos para la construcción de sus propios significados sobre la crianza, sin desconocer el papel que juega el conocimiento biomédico.

Comprender el proceso mediante el cual todos construimos el significado sobre la crianza, permite develar la trascendencia que tiene concebir el escenario educativo de los programas como instancia para promover la individuación por medio de la socialización de las experiencias, el análisis y la reflexión, que permitan a todos los actores, educandos, educandas, educadoras y educadores, comprender mejor la crianza y los condicionamientos que la afectan.

Lista de referencias

- Badinter, E. (1991). *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

**La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico:
una aproximación sobre educación en salud**

- Bernardes, J. (1993). Responsabilidades en el estudio de familias postmodernas. *Journal of Family Issues*, 14, pp. 35-49.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bocanegra, E. (2007). Las prácticas de crianza entre la colonia y la independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5, (1), pp. 1-21.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D. F.: Fontamara.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Burin, M. (1998). Ámbito familiar y construcción de género. En: M. Burin & I. Meler (Eds.), *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, (pp. 71-86). Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1977). Historia de la medicalización. *Educación Médica y Salud*, 11, (1), pp. 3-25.
- Frederick, E. (1972). *El niño y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gazzinelli, M. (2005). Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença. *Cadernos de Saúde Pública*, 27, (1), pp. 200-206.
- Habermas, J. (1983). Desarrollo de la moral e identidad del Yo. En: J. Habermas, *La reconstrucción del materialismo histórico*, (pp. 57-83). Barcelona: Taurus.
- Levine, R. (1977). *Cultura, conducta y personalidad*. Madrid: Akal.
- Meler, I. (1998a). La familia: antecedentes históricos y perspectivas futuras. En: M. Burin & I. Meler (Eds.), *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, (pp. 31-70). Buenos Aires: Paidós.
- Meler, I. (1998b). Parentalidad. En: M. Burin & I. Meler (Eds.), *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, (pp. 99-125). Buenos Aires: Paidós.
- Nutbeam, D. (2006). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15, (3), pp. 259-267.
- Ogbu, J. (1981). School ethnography: A multilevel approach. Department of Anthropology. *Anthropology & Education Quarterly*, 12, (1), pp. 3-29.
- Organización Panamericana de la Salud & Organización Mundial de la Salud (2006). *Promoción de la salud: logros y enseñanzas extraídas entre la Carta de Ottawa y la Carta de Bangkok y perspectivas para el futuro*. Washington, D. C.: Autor.
- Peñaranda, F. (2011). Las fuerzas sociales y el escenario comunicativo en la educación para la salud: el caso del programa de crecimiento y desarrollo. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 16, (10). En prensa.
- Peñaranda, F., Bastidas, M., Escobar, G., Torres, J. & Arango, A. (2006). Análisis integral de las prácticas pedagógicas de un programa educativo en Colombia. *Salud Pública de México*, 48, (3), pp. 229-235.
- Rockwell, E. (1980). *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. México, D. F.: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Salleras, L., Fuentes, M., Prat, A. & Garrido, P. (2008). Educación sanitaria. Conceptos y métodos. En: P. Gil (Org.), *Medicina preventiva y salud pública*, (pp. 265-285). Barcelona: Elsevier.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Bogotá, D. C.: Planeta.
- Stern, D. (1997). *La constelación maternal. Un enfoque unificado de la psicoterapia con padres e hijos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tenorio, M. (2000). Deberes y derechos de los padres y los hijos. En: Ministerio de Educación Nacional. *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*, (pp. 281-289). Bogotá, D. C.: Punto Exe.
- Tenorio, M. (2000). ¿Qué aprendemos de los estudios de crianza? En: Ministerio de

- Educación Nacional, *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*, (pp. 201-245). Bogotá, D. C.: Punto Eje.
- Tenorio, M. & Sampson, A. (2000). Cultura e infancia. En: Ministerio de Educación Nacional, *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*, (pp. 269-279). Bogotá, D. C.: Punto Eje.
- Unesco (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: Autor.
- Winnicott, D. (1994). *Conozca a su niño. Psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Tercera Sección:
Informes y Análisis

Índice acumulativo por autores

Volumen 1 N° 1, enero-junio de 2003

a

Volumen 9 N° 1 de enero-junio de 2011

- Abello, Rocío.** Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 929-947.
- Aguado, Luis Fernando.** Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – 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 No. 2 (ene. – jun., de 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.
- Aguirre Dávila, Eduardo.** Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1273-1299.
- 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 (en. – jun., 2010); pp. 87 – 103.
- 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 No. 1 (ene. – jun., de 2006); pp. 217 – 250.
- Alvarado, Sara Victoria & Carreño, María Teresa.** La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 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., de 2009); pp. 83 – 102.
- Alvarado, Sara Victoria.** Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 907-928.
- Álvarez, Leonardo Yovany.** Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1535-1543.
- 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.
- Andrade, Rocío Adela.** El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 481 – 508.
- Aparicio, Pablo Christian.** Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., de 2009); pp. 155 – 177.
- Arias, Francisco Antonio.** Educación en la globalización. Un cambio en la perspectiva. Vol. 5 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 57 – 80.
- Arteaga, Miguel Ángel.** Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.
- Ávila, Rosa; Sáenz Javier.** La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1639-1674.
- Báez, Gretel.** La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 347 – 362.
- Baeza, Jorge & Sandoval, Mario.** Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1379-1403.
- Barragán, Lucía.** Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 411 - 437.
- Becerra, Itzel Adriana; Vázquez Verónica; Zapata Emma & Garza, Laura Elena.** Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. Vol. 6 No. 1 (ene. – jun., de 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; Builes Correa, María Victoria & Lenis Castaño, John Fredy.** La acción educativa como acción narrativa. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1255-1271.
- Bedoya, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy.** Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 947-959.
- 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.
- Bianchi, Eugenia.** La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al “ADHD”. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 43-65.

- 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 No. 1 (ene. – jun., de 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 No. 1 (ene. – jun., de 2008); pp. 319 – 346.
- Bonilla**, Carlos Bolívar. Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1013-1023.
- Botero**, Patricia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
- Botero**, Patricia. Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. Vol. 8 N° 1 (en. – 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.
- Camacho**, Leidy Bibiana. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 1009-1025.
- Camargo**, Marina. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Camargo**, Marina. El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1619-1638.
- Caputo**, Mariela & Gamallo, Gabriela. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 849-860.
- Carballo**, Priscilla. Claves para entender las nuevas sensibilidades: Estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1331-1347.
- Cárdenas**, Sabine. Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1051-1067.
- Cardona**, Dora; Tamayo, Oscar Eugenio. Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1545-1571.
- Cardoso**, Lourenço. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al “ADHD”. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 607 – 630.
- Castañeda**, Nicté Soledad. Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: Jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1459-1490.
- Castellanos**, Juan Manuel. Un análisis prosopográfico de algunas formas actuales de movilización armada en Colombia. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 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**, 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 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
- Castrillón**, María del Carmen. Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad? Vol. 5 No. 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 (en. – jun., 2010); pp. 557 – 576.
- 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.
- 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.
- Cicerchia**, Ricardo & Bestard, Joan. ¿Todavía una historia de la familia? Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 17 - 36.
- Cordini**, Mabel. La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Vol. 3 N° 1 (ene. – jun., 2005); pp. 97 – 121.
- Da Silva Araújo**, Sônia María. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 221-242.
- De Fátima**, María. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.
- 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 Vega**, Eduardo. Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 43-65.
- Del Castillo**, Sara; Roth, André-Noël; Wartski, 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 (en. – jun., 2010); pp. 577 - 605.
- De Oliveira**, Tatiane. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 861-885.
- Díaz**, Claudia Milena & Celis, Jorge Enrique. La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 371-380.
- Díaz**, Silvia Paulina. Participar como niña o niño en el mundo social. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1149-1157.
- Domínguez**, María Isabel & Castilla Claudia. Prácticas participativas en grupos juveniles de Ciudad de La Habana. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 141-160.
- Duck**, Carolina. Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. Vol. 5 No. 2 (ene. – Jun., de 2007); pp. 309 – 326.
- Duck**, Carolina. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 799-808.
- Durán**, Ernesto. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- 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 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1439-1457.
- Eming**, Mary & Fujimoto, Gaby. Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 85 - 123.
- 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 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 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.
- 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.
- Fagundes**, Marcelo & Piuzeana, Danielle. Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 205 - 220.
- Feixa**, Carles. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 21 – 45.
- Galvis**, Ligia. La convención de los derechos del niño veinte años después. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 587-619.
- García**, María Cristina. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – 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 (en. – jun., 2010); pp. 439 - 454.
- Ghiso**, Alfredo Manuel. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 535 – 556.
- Gillman**, Anne. Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 329 - 345.
- Guzmán**, Rosa Julia & Guévara, Mónica. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 861-872.
- Bernal**, Gloria Esperanza. Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 509 - 534.
- Gómez**, Jairo Hernando. El romanticismo como mito fundacional de lo joven. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 59-81.
- González**, Rodrigo. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1731-1747.
- 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.
- 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 (Julio. – 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 (enero – junio., 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 (Julio-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 (enero – junio., 2011); pp. 129-140.
- Gutiérrez**, Consuelo. Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. Vol. 5 N° 2 (jul. – dic., 2007); pp. 605 – 636.

- Gutiérrez,** Maggüi; 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 No. 1 (ene. – jun., de 2007); pp. 125 – 161.
- Hecht,** Ana Carolina & García, Mariana. Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 981-933.
- Henao,** Diana. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Henao,** Gloria Cecilia. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – 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 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1405-1437.
- 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.
- Hurtado,** Deibar René. “Ciudadespacios”. Recorridos y tránsitos de las prácticas culturales de jóvenes por la ciudad de Popayán. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 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.
- Isaza,** Leonor. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- 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,** Luis Guillermo & Aguirre, Juan Carlos. Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. Vol. 8 N° 1 (en. – 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,** Magdalena. La “juventud inmigrante” en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 363 – 391.
- Klaus,** Andrés. Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCENNA). Vol. 8 N° 1 (en. – 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., de 2009); pp. 37 – 57.
- Korstanje,** Maximiliano. Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. Vol. 5 No. 2 (ene. – jun., de 2007); pp. 327 – 389.
- Kropff,** Laura. Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 83-100.
- Lizarralde,** Mauricio. Maestros en zonas de conflicto. Vol. 1 N° 2 (jul. – dic., 2003); pp. 79 – 113.
- 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 (Julio. – 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 (Julio-dic., 2010); pp. 1099-1116.
- López-Moreno,** Ligia & Alvarado, Sara Victoria. Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 255-268.
- Loaiza,** María Olga. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 837-860.
- 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 (enero – junio., 2011); pp. 101-114.
- Llobet,** Valeria. Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 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 (Julio-dic., 2010); pp. 885-899.

- 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 María & 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 (enero – junio., 2011); pp. 305-320.
- Maldonado**, Zulay. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (Julio. – 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.
- Mariñez**, Freddy. Políticas públicas y participación de la juventud; caso: Nuevo León, México. Vol. 4 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 85 – 120.
- Mejía**, Diva Nelly. Lectura en pañales para llegar a la escuela. Vol. 8 N° 2 (Julio-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 (Julio-dic., 2010); pp. 1131-1147.
- Menjívar**, Mauricio. Niños que se hacen hombres: Conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 995-1012.
- Mesa**, Ana María & Gómez, Ana Cristina. La mentalización como estrategia para promover la salud mental en bebés prematuros. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 835-848.
- Mesa**, José Alberto. Tendencias actuales en la educación moral. Vol. 2 N° 1 (ene. – jun., 2004); pp. 17 – 39.
- Micolta**, Amparo. Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. Vol. 5 No. 1 (ene. – Jun., de 2007); pp. 163 – 200.
- Mieles**, María Dilia & García, María Cristina. Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 809-819.
- 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 No. 1 (ene. – Jun., de 2006); pp. 61 – 82.
- Montesinos**, María & Pagano, Ana. Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 293-310.
- Montoya Canchis**, Luis W. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 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.
- Morfin**, Catalina. Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 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 (en. – jun., 2010); pp. 105 - 129.
- 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 No. 1 (ene. – jun., de 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 No. 1 (ene. – jun., de 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 (enero – junio., 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. Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. Vol. 7 N° 1 (ene. – jun., 2009); pp. 235 – 266.
- Murrieta**, Patricia. El proceso de permanencia en las calles. Niños de la calle en Ciudad de México. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 821-834.
- Mustard**, J. Fraser. Desarrollo Humano Temprano-Equidad desde el Principio-América Latina. Vol. 7 N° 2 (Julio. – 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.
- 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 (enero – junio., 2011); pp. 287-304.
- Osorio**, Ana María & Aguado, Luis Fernando. Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca. Vol. 8 N° 2 (Julio-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.
- Ossa**, Arley Fabio. El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 1159-1168.
- Páez**, Ruth Milena. Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 989-1007.
- 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.
- Parra**, Jaime. Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y privación social. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 455 - 479.
- Pedraza**, Aura Cecilia & Ribero, Rocío. El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. Vol. 4 No. 1 (ene. – jun., de 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 No. 2 (jul. – dic., de 2008); pp. 853 – 884.
- 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 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.
- Pérez**, Ruth. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 887-905.
- Piedrahíta**, Claudia Luz. Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1713-1729.
- Pineda**, Clelia. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 621-636.
- Pineda**, Nisme. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (Julio. – 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.
- Plascencia**, Martín. Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomoraes. Vol. 8 N° 1 (en. – 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.
- 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.
- 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 (Julio. – dic., 2009); pp. 1027-1053.
- Rausky**, María Eugenia. ¿Infancia sin trabajo o Infancia Trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 681-706.
- Remorini**, Carolina. Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 961-980.
- 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 (Julio-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 (enero – junio., 2011); pp. 331-346.
- 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.
- 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 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1595-1618.
- Rosselli**, Mónica. Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Vol. 1 N° 1 (ene. – jun., 2003); pp. 125 – 144.
- Runge**, 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**, 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 (Julio-dic., 2010); pp. 1117-1129.
- Salazar**, Myriam. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
- Salazar**, José Guadalupe, Torres, Teresa Margarita; Reynaldos, Carolina; Figueroa, Norma Silvia & Valencia, Silvia. Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos contra la salud y robo. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1491-1512.
- Sánchez**, Dairo. Hermenéutica crítica y sistémica. Vol. 2 N° 2 (jul. – dic., 2004); pp. 145 – 166.
- 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.
- Sánchez**, Tomás. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1675-1711.
- Saucedo**, Claudia Lucy. Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. Vol. 4 No. 1 (Ene. – Jun., de 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 (enero – junio, 2011); pp. 269-286.
- 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 (Julio-dic., 2010); pp. 1083-1097.
- Serrano**, Edgar David. Familia y teoría de juegos. Vol. 4 N° 2 (jul. – dic., 2006); pp. 131 – 166.
- 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.
- 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.
- Santillán**, Laura. Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. Vol. 8 N° 2 (Julio-dic., 2010); pp. 921-932.
- Simões** Borelli, Silvia Helena & Aboboreira, Ariane. Teorías/metodologías: trayectos de investigación con colectivos juveniles en São Paulo/Brasil. Vol. 9 N°1 (enero – junio, 2011); pp. 161-172.
- 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.
- Suárez**, Martha Cecilia. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (Julio. – 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.
- 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**, Óscar 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 (en. – jun., 2010); pp. 393 – 409.
- 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 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 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 (Julio. – dic., 2009); pp. 803-835.
- Torres**, Teresa Margarita; Iniguez, 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.
- Tovar**, Luis Miguel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – 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 (Julio-dic., 2010); pp. 933-945.
- Trujillo**, María Angélica. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (Julio. – 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 (Julio-dic., 2010); pp. 903-920.
- 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.
- Urbina-Cárdenas**, Jesús Ernesto & Muñoz, Germán. Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. Vol. 9 N°1 (enero – junio, 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 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1513-1533.
- 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 (Julio. – dic., 2009); pp. 707-733.
- Valoyes**, Elizabeth. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (Julio. – dic., 2009); pp. 761-783.
- Van Kuyk**, Jef J. Enfoque Holístico o Secuencial Curricular: ¿Cuál Es más Efectivo con los Niños? Vol. 7 N° 2 (Julio. – 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.
- Vázquez-Ceballos**, Cristo Avimael. La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al Gobierno. Vol. 9 N°1 (enero – junio, 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.
- 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 (enero – junio, 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.
- Villalba**, María. La política pública de las orquestas infanto-juveniles. Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 131 - 149.
- Vommaro**, Pablo A. Movilización social desde el protagonismo juvenil: experiencias de dos organizaciones rurales argentinas. Vol. 9 N°1 (enero – junio, 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.
- Zapata**, Adriana. Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 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 (Julio-dic., 2010); pp. 1069-1082.
- Zarza**, Martha Patricia. Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1349-1377.
- 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.

Índice temático

- Abandono:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1)
Abordaje cualitativo: López (Vol. 3, N° 1)
Abordaje participativo: Cebotarev (Vol. 1, N° 1)
Actitudes de equidad: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1)
Actividades para-universitarias: Malinowski (Vol. 6, N° 2)
Accesibilidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)
Acción: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N°1)
- Acción educativa:** Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial)
Acciones ciudadanas: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2)
Adaptación y sobrevivencia: Lizarralde (Vol. 1, N° 2)
Administración educativa: Aponte, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)
Adolescencia: Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Cordini (Vol. 3, N° 1); Feixa (Vol. 4, N° 2); Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2)
Adolescentes: Amarís, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial); Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, N° 2)
Adolescentes institucionalizados: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
Adolescentes y género: García, Pérez (Vol. 8, N° 1)
Adultocentrismo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1)
Afiliación: Malinowski (Vol. 6, N° 2)
Agencia: Suárez, Restrepo (Vol.3, N° 1); Guaraná (Vol. 7, N° 1)
Agencia cultural juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
Agresor-víctima: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)
Agricultura de exportación: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Agromonía: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)
Alfabetización inicial: Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2)
Alteridad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2)
Alternativas de superación: Aparicio (Vol. 7, N° 1)
Alumnos: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)
Amas de cría: Bocanegra (Vol. 5, N° 1)
Ambiente aprendizaje-juego: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)
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)
Análisis Crítico del Discurso: Ocampo (Vol. 9, N°1)
Análisis de contexto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Análisis prosopográfico: Castellanos (Vol. 9, N°1)
Analítica de la verdad: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)
Andamiado: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)
Antropología pedagógica: Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)
Antropología: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
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)
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)
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)
Arqueología: Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Kropff, (Vol. 9, N°1); Vommaro (Vol. 9, N°1)
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)

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 prenatal: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Atención psicológica: Saucedo (Vol. 4, N° 1)
Atmósfera psíquica: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)
Autodeterminación: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Autoeficacia y VIH/Sida: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial)
Autonomía: Ospina (Vol. 2, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Autonomía moral: Erazo (Vol. 2, N° 2)
Autoobservación: Muñoz (Vol. 4, N° 1)
Autopoiesis: Muñoz (Vol. 4, N° 1)
Autorreferencia: Muñoz (Vol. 4, 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)
Bienes: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)
Bienestar en la niñez: Aguado (Vol. 7, N° 2)
Biologización: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
Bogotá: Henao (Vol. 2, N° 2)
Branquitude: Cardoso (Vol. 8, N° 1)
Branquitude Acrítica: Cardoso (Vol. 8, N° 1)
Branquitude Crítica: Cardoso (Vol. 8, N° 1)
Brasil: Becker (Vol. 5, N° 2); Amich (Vol. 5, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1)
Bullying: Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1)
Calidad: Umayahara (Vol. 2, N° 2); Myers (Vol. 1, N° 1); Abello (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2)
Calificación: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)
Calle: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N°1)
Callejera: Aguirre (Vol. 8, N° 1)
Callejerización: Taracena (Vol. 8, N° 1)
Callejeros y Callejeras: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N°1)
Cambio: Hernández (Vol. 3, N° 1); Cebotarev (Vol. 1, N° 2)
Cambio cultural: Urteaga (Vol. 6, N° 2)
Cambio familiar y social: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Campo de la rectoría: Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)
Capacidades: González (Vol. 6, N° 2)
Capacitación laboral: Rodríguez (Vol. 2, N° 1)
Capital social: González (Vol. 7, N° 2-Especial)
Castigo: Murrieta (Vol. 8, N° 2)
Centrales: González (Vol. 7, N° 2-Especial)
Ciencia: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Sánchez (Vol. 2, N° 2)
Ciencia de familia: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Ciencias naturales: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2)
Ciencias Sociales: Young, Fujimoto (Vol. 1, 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)
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); Morfin, (Vol. 9, N°1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N°1); Saucedo, Taracena (Vol. 9, N°1)
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)
Circularidad institucional: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
Clarificación de valores: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Clases sociales: García, Pérez (Vol. 8, N° 1)
Cognición: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1)
Cognición creativa: Parra (Vol. 8, N° 1)
Colectivos juveniles: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N°1)

Colegio: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1)

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).

Colonia: Bocanegra (Vol. 5, N° 1); Castellanos (Vol. 9, N°1)

Combatientes: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)

Competencias: Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2)

Complejidad: Muñoz (Vol. 4, N° 1)

Componentes principales: Aguado (Vol. 7, N° 2)

Comportamiento alimentario: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2)

Comportamiento discursivo: Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial)

Comportamiento escolar: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)

Comprensión: Muñoz (Vol. 4, N° 1)

Comprensión lectora: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2)

Comunicabilidad: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2)

Comunicación: Muñoz (Vol. 5, N° 1)

Comunidades de aprendizaje: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)

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)

Condiciones de vida: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial); Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2)

Condiciones margen: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)

Condiciones sociales: Mosqueira (Vol. 8, N° 1)

Configuraciones: Hurtado (Vol. 6, N° 1)

Configuración de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, N° 2)

Conflicto armado: Lizarralde (Vol. 1, N° 2)

Constitución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, N° 2)

Construcción de identidad: Mieles, García (Vol. 8, N° 2)

Construcción de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, N° 2)

Construcción social de la realidad: Vergara (Vol. 6, N° 1)

Constructivismo social: Sevilla (Vol. 6, N° 1)

Consumo: González (Vol. 3, N° 2)

Consumo cultural: Bermúdez (Vol. 6, N° 2)

Contemporáneo: Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2)

Contexto natural: Guevara (Vol. 7, N° 1)

Contextos clínicos: Quintero (Vol. 3, N° 1)

Contextos no clínicos: Quintero (Vol. 3, N° 1)

Contingencias de refuerzo: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)

Control parental: Caicedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)

Corresponsabilidad: Galvis (Vol. 7, N° 2)

Costa Rica: Menjívar (Vol. 8, N° 2)

Cotidianidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)

Cooperación: Aguirre (Vol. 7, N° 2-Especial)

Crianza: Bocanegra (Vol. 5, N° 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Santillán (Vol. 8, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2)

Crisis de sentido: Erazo (Vol. 2, N° 2)

Crisis social y educativa: Aparicio (Vol. 7, N° 1)

Cronotopo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1)

Cuadernos escolares: Bernal (Vol. 8, N° 1)

Cuerpo: Muñoz (Vol. 5, N° 1); Páez (Vol. 7, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2); Kropff, (Vol. 9, N°1)

Cuerpo y estética: Molinari (Vol. 4, N° 1)

Cuerpo simbólico: Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial)

Cuestión agraria: Guaraná (Vol. 7, N° 1)

Cuidado: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2)

Cuidado parental: Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2)

Cultura: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Aguirre (Vol. 8, N° 1); Mieles, García (Vol. 8, N° 2)

Cultura de paz: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N°1)

Cultura política: Morfin, (Vol. 9, N°1)

Cultura y política: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N°1)
Culturas juveniles: Castillo (Vol. 5, N° 2); Espinosa (Vol. 7, N° 1)
Curso vital: Remorini (Vol. 8, N° 2)
Currículo: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2)
Currículo del bachillerato: Cázares, Hernández (Vol. 8, N° 1)
Chicos y chicas en situación de calle: Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1)
Decisiones: Serrano (Vol. 4, N° 2)
Deconstrucción: De la Vega (Vol. 8, N° 1)
Déficit de atención con hiperactividad: Bianchi (Vol. 8, N° 1)
Delincuencia: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Amich (Vol. 5, N° 2)
Delincuencia juvenil: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial)
Delitos: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial)
Demanda: González (Vol. 3, N° 2)
Democracia: Cebotarev (Vol. 1, N° 1); Gillman (Vol. 8, N° 1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Democracia familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Democratización: Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1)
Deporte: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2)
Derechos: Muñoz (Vol. 1, N° 1); Luciani (Vol. 8, N° 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2)
Derechos de la niñez: Aguado (Vol. 7, N° 2)
Derechos de los niños y niñas: Galvis (Vol. 7, N° 2)
Derechos del niño y la niña: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2)
Derechos y deberes ciudadanos: Castillo (Vol. 1, N° 2)
Desaparición de la infancia: Runge (Vol. 6, N° 1)
Desarrollo: Duck (Vol. 8, N° 2)
Desarrollo alternativo micro y macro: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Desarrollo cerebral: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
Desarrollo cognitivo: Erazo (Vol. 2, N° 2)
Desarrollo cognoscitivo: Rosselli (Vol. 1, N° 1)
Desarrollo emocional: Henao, García (Vol. 7, N° 2)
Desarrollo evolutivo: Mora, Rojas (Vol. 3, 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)
Desarrollo humano temprano: Mustard (Vol. 7, N° 2)
Desarrollo infantil: Peñaranda (Vol. 1, N° 1); Remorini (Vol. 8, N° 2)
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)
Desarrollo psíquico: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)
Desarrollo social: Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Arias (Vol. 5, N° 1); Rojas (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial)
Desbordamiento: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2)
Descentralización: Becker (Vol. 5, N° 2)
Desempleo juvenil y exclusión social: Aparicio (Vol. 7, N° 1)
Deshumanización: Lizarralde (Vol. 1, N° 2)
Desigualdad social: Tuñón (Vol. 8, N° 2); Santillán (Vol. 8, N° 2)
Desigualdad social y educativa: Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1)
Desposeídos de conocimientos: Castro (Vol. 8, N° 1)
Desplazamiento forzado: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N°1)
Detección de errores: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2)
Determinantes del trabajo infantil: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2)
Dibujo: Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2)
Dictadura: Amich (Vol. 5, N° 2)
Didáctica: Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Diferencia sexual: Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial)
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)

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)
Disciplina: Ospina (Vol. 2, N° 2)
Discurso: Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial); Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1)
Discurso sobre el trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, N° 2)
Discursos: Bocanegra (Vol. 6, N° 1)
Discursos de la salud: Bianchi (Vol. 8, N° 1)
Discursos del Banco Mundial: Ocampo (Vol. 9, N° 1)
Discursos institucionales: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
Discursos teóricos: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, N° 1)
Diseño curricular: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)
Disposición agonística: Castellanos (Vol. 9, N° 1)
Docentes: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2)
Docimología: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)
Ecología: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Ecologías cognitivas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
Economía laboral: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2)
Ecosistema: Hernández (Vol. 3, N° 1)
Ecosistema comunicativo: Duck (Vol. 8, N° 2)
Ecuador: Gillman (Vol. 8, N° 1)
Educação do campo: Da Silva (Vol. 8, N° 1)
Educación: Castillo (Vol. 1, N° 2); Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Runge (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); Duck (Vol. 8, N° 2); Guerrero Palma (Vol. 8, N° 2); Reyes, González (Vol. 8, 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)
Educación cognitiva temprana: Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2)
Educación del carácter: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Educación del cuidado: Mesa (Vol. 2, 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 valores: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Educación familiar: Santillán (Vol. 8, N° 2)
Educación física: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, 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)
Educación media: Díaz, Celis (Vol. 9, N° 1)
Educación moral: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Educación no formal: Cárdenas (Vol. 8, N° 2)
Educación para la paz: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1)
Educación superior: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial)
Educador: Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2)
Educador y educadora de calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)
Educativas: Aguirre (Vol. 8, N° 1)
Eje cafetero: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Elaboración de políticas: Henao (Vol. 2, N° 2)
Embarazo adolescente: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Emigración internacional: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)
Emociones: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)
Emotivismo: Gómez (Vol. 7, N° 1)
Empleabilidad: Rodríguez (Vol. 2, N° 1)
Empleo: Pedraza (Vol. 6, N° 2)
Empleo juvenil: Pedraza (Vol. 6, N° 2)
Empoderamiento familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Empresarialidad: Rodríguez (Vol. 2, N° 1)

Encierro: Bocanegra (Vol. 6, N° 1)
Enfoque de derechos: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, 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)
Enfoque Secuencial: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)
Enfoque socio-clínico: Taracena (Vol. 8, N° 1)
Enfrentamiento propositivo: Da Silva (Vol. 8, N° 1)
Enseñanza: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2); Bernal (Vol. 8, N° 1)
Enseñanza/aprendizaje: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1)
Entramados de significación: Hurtado (Vol. 6, N° 1)
Entretenimiento en la calle: De Oliveira, De Fatima (Vol. 7, N° 2)
Epistemología: Peñaranda (Vol. 2, N° 2)
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)
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)
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)
Escuela: Castillo (Vol. 1, N° 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2); Vergara, Montañó, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N°1)
Escuela: Echavarría (Vol. 1, N° 2); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1)
Escuela justa: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Escuela media: Núñez (Vol. 6, N° 1)
Escuela secundaria: Núñez (Vol. 6, N° 1)
Escuela secundaria: Saucedo (Vol. 4, N° 1)
Esfera pública: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2)
Espacio: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Barragán (Vol. 8, N° 1)
Espacio escolar: Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)
Espacio pedagógico: Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)
Espacio público: Barragán (Vol. 8, N° 1); Morfin, (Vol. 9, N°1)
Espacios populares: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2)
Espíritu crítico: Ospina (Vol. 2, N° 2)
Establecimiento: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, N° 1)
Estado: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Ocampo (Vol. 9, N°1)
Estática: González (Vol. 3, N° 2)
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)
Estilos de interacción familiar: Henao, García (Vol. 7, N° 2)
Estrategia: Báez (Vol. 8, N° 1)
Estrategias: Barragán (Vol. 8, N° 1)
Estrategias de estudio: Malinowski (Vol. 6, N° 2)
Estrategias metodológicas: Vergara (Vol. 6, 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)
Estress: 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)
Estudio de caso: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1)
Estudios Socioculturales: Báez (Vol. 8, N° 1)
Ética: Mesa (Vol. 2, N° 1); Sánchez (Vol. 2, N° 2)
Ética y filosofía: Ospina (Vol. 2, N° 2)
Etnias del desplazamiento: Urteaga (Vol. 6, N° 2)
Etnografía: Peñaranda (Vol. 2, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2)

Evaluación: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)
Examen: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)
Excentricidad humana: Runge, 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)
Exclusión social: Guaraná (Vol. 7, N° 1)
Experiencia: Vélez (Vol. 7, N° 1); Páez (Vol. 7, N° 2)
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)
Explotación sexual: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1)
Explotación sexual comercial infantil: Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2)
Extensión universitaria: Báez (Vol. 8, N° 1)
Factores sociales: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2)
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)
Familia compuesta: Agudelo (Vol. 3, N° 1)
Familia extendida: Agudelo (Vol. 3, N° 1)
Familia monoparental: Agudelo (Vol. 3, N° 1)
Familia simultánea: Agudelo (Vol. 3, N° 1)
Familia transnacional: Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
Feminidades: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2)
Feminismo: Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial)
Fenomenología: Luna (Vol. 5, N° 1)
Flexibilidad laboral: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Formación: Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Bocanegra (Vol. 6, N° 1)
Formación científica: Rojas (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial)
Formación ciudadana: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Formación de docentes: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2)
Formación de maestros y maestras: Páez (Vol. 7, N° 2)
Formación de niños y niñas: Páez (Vol. 7, N° 2)
Formación humanística: Ospina (Vol. 2, N° 2)
Formación para el trabajo: Díaz, Celis (Vol. 9, N°1)
Formación para la democracia: Vergara, Montañó, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N°1)
Formación profesional: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)
Foro de expresión: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)
Fortalecimiento institucional: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Foucault: Bianchi (Vol. 8, N° 1); Murrieta (Vol. 8, N° 2)
Función social de la educación: Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Funcionamiento familiar: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)
Funciones ejecutivas: Roselli (Vol. 1, N° 1)
Fútbol: Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Ganancia subjetiva: Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2)
Gats: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2)
Genealogía: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)
Generación: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2)
Género: Cebotarev (Vol. 1, N° 2); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial)
Generaciones: Feixa (Vol. 4, N° 2)
Genética: Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Gestión educativa: Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)
Giro de-colonial: Botero (Vol. 8, N° 1)
Globalización: Arias (Vol. 5, N° 1); Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Guerra (Vol. 7, N° 1)
Gobierno: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N°1)
Gramática: Bernal (Vol. 8, N° 1)
Grupos insurgentes: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)
Gubernamentalidad: Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1); Ocampo (Vol. 9, N°1)
Guerra interna: Castellanos (Vol. 9, N°1)

Guerreros: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
Habilidades de pensamiento: Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2)
Habilidades sociales: Álvarez, Saldaña, Muños, Portela (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Habitar: Saucedo, Taracena (Vol. 9, Nº 1)
Herramientas metodológicas: Hecht, García (Vol. 8, Nº 2)
Hermanidad virtual: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Hermenéutica: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
Heterotopías: Runge (Vol. 6, Nº 1)
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)
Historia: Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2); González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Historia de familia: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Historia del siglo XX: Menjívar (Vol. 8, Nº 2)
Hologramía: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Hospicios: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Hostigamiento entre pares: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Huérfanos: Durán, Valoyes (Vol. 7, 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)
Identidad ciudadana: Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Identidad narrativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Identidad profesional: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Identidad social: Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Identidades juveniles: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2); Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Identidades políticas: Ocampo (Vol. 9, Nº 1)
Identidad y moralidad: Echavarría (Vol. 1, Nº 2)
Identificaciones étnicas: Hecht, García (Vol. 8, Nº 2)
Ideología neoliberal: Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, Nº 1)
Imágenes cultura de consumo: Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
Imágenes culturales: Mosqueira (Vol. 8, Nº 1)
Imaginario: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Hurtado (Vol. 6, Nº 1); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1)
Imaginario colectivo: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Imaginario de profesores: Murcia (Vol. 6, Nº 2)
Imaginario sobre universidad: Murcia (Vol. 7, Nº 1)
Imaginario social: Murcia (Vol. 6, Nº 2)
Inclusión: Arias (Vol. 5, Nº 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1); Díaz (Vol. 8, Nº 2)
Independencia: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Indicador sintético: Aguado (Vol. 7, Nº 2)
Indicadores: Myers (Vol. 1, Nº 1)
Individuación: Gómez (Vol. 7, Nº 1); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2)
Individuo: Hernández (Vol. 3, Nº 1)
Inequidades territoriales: Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2)
Infancia: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Myers (Vol. 1, Nº 1); Duek (Vol. 5, Nº 1); Runge (Vol. 6, Nº 1); Bianchi (Vol. 8, Nº 1); De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Duek (Vol. 8, Nº 2); Míeles, García (Vol. 8, Nº 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2); Santillán (Vol. 8, Nº 2)
Infancia temprana: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)
Infancia y adolescencia: Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)
Infecciones de transmisión sexual: Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1)
Infinito: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)
Informática educativa: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)
Infractor: Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)
Inmigración: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1)
Institución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)
Instituciones: Gillman (Vol. 8, Nº 1)
Instituciones asistenciales: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)
Instituciones de formación de docentes: Castro (Vol. 8, Nº 1)
Instituciones educativas: Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)
Instituciones para la juventud: Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Instituido e instituyente: Bonilla (Vol. 8, Nº 2)

Instrumentos de registro: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Integración social: Villalba (Vol. 8, N° 1)
Interacción: Páez (Vol. 7, N° 2)
Interacción familiar: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)
Interés superior de niños y niñas: Galvis (Vol. 7, N° 2)
Internamiento: Reyes, González (Vol. 8, N° 2)
Interpenetración: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
Intervenciones urbanas: Guerra (Vol. 7, N° 1)
Intervención familiar: Hernández (Vol. 3, N° 1)
Intervenciones tempranas: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
Intimidación: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1)
Intimidad: Luna (Vol. 5, N° 1)
Investigación: Hecht, García (Vol. 8, N° 2)
Investigación cualitativa: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2); Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1)
Investigación en ciencias sociales: López (Vol. 3, N° 1)
Investigación-intervención: Taracena (Vol. 8, N° 1)
Jardines maternos: Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2)
Joven desplazado: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N° 1)
Joven indígena migrante: Urteaga (Vol. 6, N° 2)
Joven indígena rural: Urteaga (Vol. 6, N° 2)
Jóvenes: Rodríguez (Vol. 2, N° 1); Muñoz (Vol. 5, N° 1); Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1); Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2); Bermúdez (Vol. 6, N° 2); Pedraza (Vol. 6, N° 2); Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1); Vélez (Vol. 7, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1); Jiménez-Ramírez (Vol. 8, N° 1); Morfin, (Vol. 9, N° 1); Kropff, (Vol. 9, N° 1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1); Hurtado (Vol. 9, N° 1); Ocampo (Vol. 9, N° 1); Díaz, Celis (Vol. 9, N° 1)
Jóvenes de la calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)
Jóvenes en riesgo social: Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, N° 1)
Jóvenes en situación de calle: Taracena (Vol. 8, N° 1)
Jóvenes/juventud: Muñoz (Vol. 1, N° 1)
Jóvenes escolarizados: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2)
Jóvenes rurales: Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N° 1)
Jóvenes universitarios: Castillo (Vol. 5, N° 2)
Jóvenes y política: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1)
Juego: Duek (Vol. 5, N° 1); Van Kuyk (Vol. 7, N° 2); Páez (Vol. 7, N° 2)
Juegos cooperativos: Serrano (Vol. 4, N° 2)
Juicio: Lozan, Alvarado (Vol. 9, 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)
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 (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)
Juventud rural: Guaraná (Vol. 7, N° 1)
Juventudes: Domínguez, Castilla (Vol. 9, N° 1)
Kohlberg: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Lectura: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2); Mejía (Vol. 8, N° 2)
Lenguaje: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)
Lenguaje verbal: Roselli (Vol. 1, N° 1)
Lévinas: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1)
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)
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)
Madres adolescentes: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)
Maduración cerebral: Roselli (Vol. 1, N° 1)
Maestros y guerra: Lizarralde (Vol. 1, N° 2)
Maestros y maestras: Castro (Vol. 8, N° 1)
Maltrato infantil: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)
Mapuche: Kropff, (Vol. 9, N°1)
Maracaibo: Bermúdez (Vol. 6, N° 2)
Marginalidad: Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1); Menjívar (Vol. 8, 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)
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)
Mediaciones: Muñoz (Vol. 5, N° 1)
Mediaciones tecnológicas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2); Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Menores: Reyes, González (Vol. 8, N° 2)
Mentalización: Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2)
Mercado de trabajo: Rodríguez (Vol. 2, N° 1)
Mercado humanitario: Taracena (Vol. 8, N° 1)
Metacognición: Jaramillo, Montaña, Rojas
Método biográfico: Vázquez (Vol. 7, N° 1)
(Vol. 4, 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)
México: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2)
Migración: Urteaga (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1)
Migración internacional: Micolta (Vol. 5, N° 1); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
Migración México-Estados Unidos: Castañeda (Vol. 7, N° 2-Especial)
Migración urbana y juventud: Soledad (Vol. 7, N° 2-Especial)
Militancia: Kropff, (Vol. 9, N°1)
Mito: Gómez (Vol. 7, 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)
Modelos de atención: Cárdenas (Vol. 8, N° 2)
Modelos logit-probit: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Modernidad: Mesa (Vol. 2, 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)
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)
Movimientos sociales: Guaraná (Vol. 7, N° 1); Morfín, (Vol. 9, N°1)
Multidisciplinariedad: Quintero (Vol. 3, N° 1)
Mundo de la vida: Runge, 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)
Música popular: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
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)
Narrativas: Vázquez (Vol. 7, N° 1)

Narrativas ejemplarizantes: Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2)
Naturalización de la agresión: Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1)
Negociación: Serrano (Vol. 4, N° 2)
Neurobiología: Young, Fujimoto (Vol. 1, 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)
Niña: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2)
Niñas: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
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)
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)
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: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Salamanca (Vol. 8, N° 2)
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 indígenas: Hecth, García (Vol. 8, N° 2)
Niños y niñas preescolares: Henao, García (Vol. 7, N° 2)
Notación numérica: Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2)
Novo sindicalismo: De Oliveira (Vol. 8, N° 1)
Nuclearización: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
Nueva disciplina: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Nueva paternidad: Cebotarev (Vol. 1, N° 2)
Nuevas prácticas políticas: Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial)
Obesidad infantil: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2)
Obligaciones morales del ciudadano: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2)
Oportunidades económicas: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)
Organismos No Gubernamentales: Rausky (Vol. 7, N° 2)
Organizaciones populares: Torres (Vol. 4, N° 2)
Orientación a la equidad de las instituciones educativas: Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Orquestas infanto-juveniles: Villalba (Vol. 8, N° 1)
Otro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1)
Padre: Micolta (Vol. 5, N° 1); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2)
Padres y madres: Salamanca (Vol. 8, N° 2)
Paisagem: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, N° 1)
Papeles de género: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2)
Parentalidad: Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Micolta (Vol. 5, N° 1)
Pares: Vélez (Vol. 7, N° 1)
Participación: Henao (Vol. 2, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Gillman (Vol. 8, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2); Domínguez, Castilla (Vol. 9, N° 1)
Participación ciudadana: Mariñez (Vol. 4, N° 1); Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, N° 2-Especial)
Participación comunitaria: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
Participación (de los sujetos): Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Participación estudiantil: Báez (Vol. 8, N° 1)
Participación infantil: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1)
Participación juvenil: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N° 1); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1)
Paternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2)
Patologización: De la Vega (Vol. 8, N° 1)
Patrones de crianza: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2)
Pautas de crianza: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)
Paz: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N° 1)
Pedagogía: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1)
Pedagogía del nosotros: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial)
Pedagogía instrumental: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial)
Pedagogías católicas: Muñoz (Vol. 5, N° 2)

Pensamiento latinoamericano: Botero (Vol. 8, N° 1)
Performatividad: Espinosa (Vol. 7, N° 1)
Personas adultas jóvenes en situación de calle: Barragán (Vol. 8, N° 1)
Perspectiva psicosocial: Salazar, Torres, Quinteros, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial)
Plan de desarrollo: Muñoz (Vol. 1, N° 1)
Pluralismo moral: Bonilla (Vol. 8, N° 2)
Población: Aguirre (Vol. 8, N° 1)
Pobreza: De la Vega (Vol. 8, N° 1)
Poder: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1)
Política: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1); Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial); De la Vega (Vol. 8, N° 1); Gillman (Vol. 8, N° 1); Kropff, (Vol. 9, N° 1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Vommaro (Vol. 9, N° 1)
Políticas: Muñoz (Vol. 1, N° 1)
Política de salud: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Política educativa para la primera infancia: Mejía (Vol. 8, N° 2)
Política pública: Villalba (Vol. 8, N° 1)
Políticas de juventud: Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial)
Políticas educativas de equidad: Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Práctica estudiantil: Guevara (Vol. 7, 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)
Políticas públicas de infancia: Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2)
Políticas sociales: Llobet (Vol. 4, N° 1); Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1)
Pós-colonialismo: Da Silva (Vol. 8, N° 1)
Potencia: Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial)
Práctica educativa: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)
Prácticas cotidianas: Barragán (Vol. 8, N° 1)
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 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-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1)
Prácticas políticas: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1); Domínguez, Castilla (Vol. 9, N° 1)
Prácticas psicológicas: Köhler, Guareschi (Vol. 6, 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)
Prevención: Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2)
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)
Primeros tres años de vida: Peñaranda (Vol. 1, N° 1)
Procesos cognitivos: Parra (Vol. 8, N° 1)
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)
Profesión: Ospina (Vol. 2, N° 2)
Profesoras y estudiantes: Murcia (Vol. 6, N° 2)
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, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 4)
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)
Proyectos: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)
Psicoanálisis: De la Vega (Vol. 8, N° 1)
Pública: Aguirre (Vol. 8, N° 1)
Público: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Luna (Vol. 5, N° 1)
Rap: Vélez (Vol. 7, N° 1)
Racionalidad: González (Vol. 3, N° 2)
Racismo: Cardoso (Vol. 8, N° 1)
Razonamiento: Plascencia (Vol. 8, N° 1)
Realidad social: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Reality: Runge (Vol. 6, N° 1)
Reconocimiento: Llobet (Vol. 4, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2)
Redes: Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
Reflexión: López (Vol. 3, N° 1)
Reforma del Estado: Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial)
Reforma educativa: Aparicio (Vol. 7, N° 1)
Reforma instructorista: Ossa (Vol. 8, N° 2)
Reflexividad dialógica: Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N°1)
Regla sociomorales: Plascencia (Vol. 8, N° 1)
Relaciones adulto joven: Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2)
Relaciones de poder: Ávila, Sáenz (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)
Remesas: Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
Rendición de cuentas: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Representación: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Llobet (Vol. 4, N° 1)
Representación social: Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N°1)
Representación verbal: Parra (Vol. 8, N° 1)
Representación visual: Parra (Vol. 8, N° 1)
Representaciones sociales: Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2); Castillo (Vol. 5, N° 2); Vergara (Vol. 6, N° 1); Vergara (Vol. 7, N° 1)
Resiliencia: Quintero (Vol. 3, N° 1); Cordini (Vol. 3, N° 1)
Resignificación: López (Vol. 3, N° 1)
Resistencia: Duck (Vol. 8, N° 2)
Resistencias: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Respiración: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1)
Responsabilidad moral y política: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, N° 2-Especial)
Riesgo: Sevilla (Vol. 6, N° 1)
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)
Salud: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Vergara (Vol. 7, N° 1); Mustard (Vol. 7, N° 2)
Salud materno-infantil: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Salud mental: Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2)
Salud sexual y reproductiva: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Sassen: Guerra (Vol. 7, N° 1)
Secularización: Korstanje (Vol. 5, N° 1)
Segunda modernidad: Luciani (Vol. 8, N° 2)

Sentido de coherencia: Cordini (Vol. 3, N° 1)
Sentido político de las prácticas: Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1)
Sentidos de solidaridad y benevolencia: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, N° 2-Especial)
Sentimientos: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)
Sentimientos morales: Erazo (Vol. 2, N° 2)
Servicios sociales: Osorno, Aguado (Vol. 8, N° 2)
Sexo inseguro: Sevilla (Vol. 6, N° 1)
Sexo seguro: Sevilla (Vol. 6, N° 1)
Sexualidad: Bonilla (Vol. 8, N° 2)
Sí mismo: Luna (Vol. 5, N° 1)
Sicología social: Cordini (Vol. 3, N° 1)
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)
Símbolo: Sánchez (Vol. 2, N° 2)
Sindicalismo docente: De Oliveira (Vol. 8, N° 1)
Sociabilidad infantil: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2)
Socialidad: Castillo (Vol. 1, N° 2)
Socialización: Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Socialización: Echavarría (Vol. 1, N° 2); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Micolta (Vol. 5, N° 1); Vélez (Vol. 7, N° 1); Miele, García (Vol. 8, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2)
Socialización-resocialización: Cárdenas (Vol. 8, N° 2)
Sociedad: Miele, García (Vol. 8, N° 2)
Sociedad civil: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial)
Socialización política: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Ospina, Luna, 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)
Socio-fenomenología: Runge, Muñoz (Vol. 3, N° 2)
Sociología comprensiva: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
Soldados: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)
Solución Nash: Serrano (Vol. 4, N° 2)
Stencil: Guerra (Vol. 7, N° 1)
Subjetivación: Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1)
Subjetivaciones tecnojuveniles: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
Subjetividad: Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Luna (Vol. 5, N° 1); Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2), Gómez (Vol. 7, N° 1); Luciani (Vol. 8, N° 2)
Subjetividad juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
Subjetividad política: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Subjetividad política y metamorfosis: Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial)
Subjetividades: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Sujeto: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Runge, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1)
Sujeto político: Luna (Vol. 5, N° 1); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Sujetos institucionales: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
Susceptibilidad: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial)
Tácticas: Barragán (Vol. 8, N° 1)
Tecnología de poder: Ossa (Vol. 8, N° 2)
Tecnologías de la Información y la Comunicación: Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Tecnologías de poder: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N°1)
Televisión: Duck (Vol. 5, N° 1)
Tematización: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1)
Temporalidades panoptizadas: Muñoz (Vol. 5, N° 2)
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)
Territorio: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2)
TIC en educación: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, 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)
Titularidad de los derechos: Galvis (Vol. 7, N° 2)
Toma de decisiones: Sevilla (Vol. 6, N° 1)
Totalidad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2)
Trabajadores agrícolas: Menjívar (Vol. 8, N° 2)
Trabajo de menores: Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1)
Trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, N° 2); Uruña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2)
Trabajo infantil migrante: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Trabajo social: Quintero (Vol. 3, N° 1)
Transformación: Korstanje (Vol. 5, N° 1)
Transformaciones estructurales en Argentina: Aparicio (Vol. 7, N° 1)
Transiciones: Abello (Vol. 7, N° 2)
Transiciones educativas: Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2)
Transposición didáctica: Bernal (Vol. 8, N° 1)
Transtorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Salamanca (Vol. 8, N° 2)
Trauma: Cordini (Vol. 3, N° 1)
Trayectoria social: Duck (Vol. 8, N° 2)
Unesco: Umayahara (Vol. 2, N° 2)
Universidad: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)
Universidad de Caldas: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)
Universidad de Guadalajara: Andrade, Hernández (Vol. 8, N° 1)
Uso de servicios de salud maternos: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Usos escolares de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Usos sociales de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Utilitarismo: González (Vol. 3, N° 2)
Utopía: Guerra (Vol. 7, N° 1)
Validez: Peñaranda (Vol. 2, N° 2)
Valores: Sánchez Acosta (Vol. 6, N° 1)
Valle del Cauca: Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2)
Venezuela: Bermúdez (Vol. 6, N° 2)
Vida cotidiana: Murcia (Vol. 7, N° 1); Santillán (Vol. 8, N° 2)
Vida universitaria: Murcia (Vol. 6, N° 2)
VIH/Sida: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2); Torres, Iniguez, Pando, Salazar (Vol. 7, 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)
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 (Vol. 3, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Páez (Vol. 7, N° 2)
Violencia intrafamiliar: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)
Violencia materna: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2)
Violencia política: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)
Violencias: Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Voluntad: Molinari (Vol. 4, N° 1)
Vulnerabilidad: Rivera-González (Vol. 9, N° 1)
Vulnerabilidad familiar: Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2)
Yo: Luna (Vol. 5, N° 1)
Zona fronteriza: Urteaga (Vol. 6, N° 2)



Década por una Educación para la Sostenibilidad



Boletín N° 69

Objetivo Durban: Un acuerdo inaplazable para luchar contra el cambio climático

El próximo 28 de noviembre se inaugura en Durban la convención mundial del clima, COP 17. Tras el rotundo fracaso de la COP 15 (Copenhague 2009), en la COP 16 (Cancún 2010) todos los países aceptaron, atendiendo a las recomendaciones de la comunidad científica, la necesidad de alcanzar este año en Durban acuerdos vinculantes y justos de fuertes reducciones de gases de efecto invernadero (GEI) para evitar que el cambio climático alcance una dimensión incontrolable e irreversible que conduzca a un colapso civilizatorio.

Existe el peligro, sin embargo, de que la preocupación por la actual crisis económica actúe como distractor y provoque nuevas e injustificadas dilaciones de muy graves consecuencias. Se precisa, por el contrario, como ha señalado el Secretario General de Naciones Unidas, “redoblar los esfuerzos para luchar contra el cambio climático”. Como nos recuerda Ban Ki-moon, millones de personas están ya sufriendo las consecuencias del incremento, en número e intensidad, de fenómenos climáticos extremos como huracanes, inundaciones o prolongadas sequías. Y cada día que pasa la mitigación del cambio climático se hace más difícil y costosa.

Proponer que se pospongan las medidas de protección ambiental a la superación de la crisis económica constituye un nuevo ejemplo de miopía “cortoplacista”: ignora que dicha crisis y la crisis ambiental son dos aspectos de una misma problemática y se potencian mutuamente. E ignora la posibilidad de convertir esta vinculación en oportunidad de impulsar un desarrollo auténticamente sostenible, una *Economía Verde*, con inversiones productivas en, por ejemplo, nuevas tecnologías de energía renovable y de eficiencia energética y alimentaria que contribuyan a la creación de millones de puestos de trabajo y, al propio tiempo, a mitigar el cambio climático.

Necesitamos, pues, crear un clima social que obligue a los responsables políticos a cumplir lo previsto en Cancún. Podemos y debemos movilizar a las Asociaciones Científicas y Culturales, a las ONGs, a las universidades y demás centros educativos, a los sindicatos, a los partidos políticos, a las corporaciones municipales, a los medios de difusión, etc., para que reclamen a los gobiernos los mayores esfuerzos para que en Durban se alcance el necesario acuerdo de reducción de emisiones de GEI.

Tenemos pocas semanas para movilizar a la sociedad, pero podemos lograrlo si multiplicamos las iniciativas, como está ya sucediendo. Precisamente el 24 de septiembre se celebra el día “Planeta en Movimiento”, concebido como “un día para alejarse de los combustibles fósiles” y hacer que prevalezcan los derechos de las personas por encima de los intereses de las entidades contaminantes (<http://www.moving-planet.org/ideas>). Celebremos esta fecha poniendo en marcha planes de actuación para lograr que Durban sea un éxito.



Las Hoyas: El primer humedal moderno en la historia del planeta

La última campaña de excavación en el yacimiento de Las Hoyas, concluida este verano, cierra un ciclo de estudio de uno de los ecosistemas fósiles más antiguos y mejor preservados del mundo. Así lo confirma el equipo de especialistas de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad Complutense (UCM) que ha estado al frente de la investigación del yacimiento desde su descubrimiento, hace 25 años, en la Serranía de Cuenca. A partir de ahora los esfuerzos se dirigen a extrapolar el conocimiento de Las Hoyas a una escala global.



La última campaña de excavación en el yacimiento de Las Hoyas, concluida este verano, cierra un ciclo de estudio de uno de los ecosistemas fósiles más antiguos y mejor preservados del mundo. Así lo confirma el equipo de especialistas de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad Complutense (UCM) que ha estado al frente de la investigación del yacimiento desde su descubrimiento, hace 25 años, en la Serranía de Cuenca. A partir de ahora los esfuerzos se dirigen a extrapolar el conocimiento de Las Hoyas a una escala global.

John Rojas-Uribe - El yacimiento paleontológico de Las Hoyas es reconocido internacionalmente por aportar extraordinarios testimonios fósiles. Reptiles, peces, insectos, pájaros, algas, microorganismos y plantas de hace 125 millones de años se cuentan entre las numerosas especies que ha revelado en condiciones excepcionales de conservación. Es el escenario donde fueron encontrados los restos que dieron la clave para determinar la relación que vincula a los dinosaurios con las aves modernas, y el mismo donde apareció el *Concavenator corcovatus*, el particular dinosaurio jorobado recientemente presentado por paleontólogos españoles a la comunidad científica internacional.

Sin embargo, “todavía más sorprendente y valioso que los mismos ejemplares hallados en el yacimiento, es la posibilidad que hoy tenemos de articular todo ello en su conjunto: la posibilidad de reconstruir, con un nivel de detalle sin precedentes, el puzzle completo de un ecosistema de la Era Mesozoica”, enfatiza Ángela D. Buscalioni, profesora de la Unidad de Paleontología de la UAM, e investigadora principal de Las Hoyas.

La imagen que dibuja la compleja trama de organismos encontrados al cabo de 25 años de investigación es, desde un punto de vista ecológico, la del primer humedal moderno en la historia del planeta. “Si definiésemos Las Hoyas incorporando todos los taxones descubiertos así como su rango filogenético (de grado de parentesco), el promedio de la composición evolutiva de este ecosistema de humedal tropical se acercaría al de los actuales humedales tropicales”, explica la investigadora.

Jesús Marugán, miembro del mismo equipo investigador, destaca el valor del yacimiento de Las Hoyas señalando que su datación corresponde, exactamente, al periodo mesozoico que se conoce como Cretácico Inferior: “este es el periodo en el que se diversifican las primeras aves, los mamíferos, muchos reptiles como los cocodrilos modernos o los lagartos, los peces teleósteos, las plantas con flor; es decir: el momento en el que eclosiona el esplendor de la vida en el planeta tal como la conocemos hoy”.

Actualmente Las Hoyas sólo puede compararse con la famosa biota de Jehol, en China, donde se han hallado fósiles similares correspondientes a la misma época. Sin embargo, “las investigaciones en el yacimiento chino no han alcanzado aún una etapa que permita comprenderlo en su complejidad ecológica. En este sentido Las Hoyas es un yacimiento único en el mundo”, añade Marugán.

De Las Hoyas al ecosistema global

Entre los restos fósiles que aportó la última campaña de excavación en Las Hoyas se encuentra un nuevo ejemplar de ave mesozoica, cuyo estudio quizás evidencie por primera vez la morfología del

cráneo; cientos de algas carófitas, altamente útiles para los trabajos de datación; y una gran variedad de gusanos que han desvelado a los investigadores los fondos vivos más profundos del ancestral humedal.

Con la finalización de esta campaña se da por concluida la segunda etapa de estudio en el yacimiento; etapa que fue iniciada hace una década bajo la coordinación de la Dra. Buscalioni y la Dra. Marian Fregenal (UCM), tras un ciclo inicial en el que se clasificaron registros fósiles y se identificaron sus relaciones de parentesco con las especies modernas.

La segunda etapa de estudio tuvo como propósito elaborar una reconstrucción paleoecológica del complejo ecosistema de lagos, charcas y suelos anegados que alguna vez existió en lo que hoy es un secarral. Gracias a esta tarea los especialistas pueden ahora constatar que el yacimiento de Las Hoyas es un exclusivo ejemplar de los primeros humedales modernos que surgieron en el Cretácico Inferior. Y, además, comprender las complejas relaciones bióticas que albergó, así como las razones que explican su exuberante diversidad y su extraordinaria preservación.

“El trabajo que tenemos ahora por delante consiste en extrapolar todo este conocimiento local a una escala global”, asegura Buscalioni, y añade que “esto exigirá sumar mayores recursos técnicos y humanos para poder llevar a cabo un extenso trabajo comparativo con yacimientos de otras latitudes, como los que hay en China, Brasil o Líbano”. El objetivo de la nueva etapa de estudio que comienza consistirá, por tanto, en “aunar esfuerzos internacionales para intentar conocer –con el mismo nivel de detalle que hoy conocemos Las Hoyas– qué fue lo que realmente ocurrió hace 125 millones de años en el planeta, cuando detonó esa exuberante diversidad biológica que hoy conocemos”; concluye la investigadora.

La exuberante diversidad y extraordinaria preservación de Las Hoyas

El ecosistema de Las Hoyas abarca un amplio rango de grupos biológicos, según ha constatado el equipo de especialistas de la UAM y la UCM tras 25 años de excavaciones: Se destacan organismos de cuerpo blando con cuerpos segmentados, tales como larvas de dípteros, anélidos y otros animales vermiformes (con forma de gusano) nunca antes descritos en el registro fósil; insectos con modos de vida diversos (sobre todo los acuáticos); algas carófitas completamente articuladas (la mayor diversidad conocida para el registro mesozoico); y un número considerable de crustáceos (desde pequeños ostrácodos hasta cangrejos de agua dulce, casi indistinguibles de los que actualmente viven en lagos y ríos).

Las plantas constituyen, en términos de diversidad, el 15% de las especies que se han recuperado en Las Hoyas. Si se incluyen todas las especies descritas de animales y vegetales, las plantas son después de los artrópodos (crustáceos e insectos) el grupo más diverso. Además de las acuáticas, y de diferentes tipos de helechos y coníferas, se han descubierto también hojas de angiospermas. Las angiospermas son las plantas con flor, y en la actualidad constituyen el grupo dominante de nuestros paisajes, de nuestros alimentos y medicamentos.

Las Hoyas también es la localidad donde aparece el registro más antiguo de algunos grupos biológicos descritos excepcionalmente en épocas muy puntuales, como sucede con los crustáceos denominados peracáridos, que actualmente sólo habitan en cuevas kársticas.

El Dr. Francisco Poyato-Ariza, especialista de la UAM en procesos de fosilización y en el registro fósil de los peces, comprueba que éstos también constituyen un grupo muy representativo del humedal, con familias diversas de formas primitivas y con una gran variedad de teleosteos modernos.

Otros moradores habituales de Las Hoyas fueron algunos anfibios con y sin cola –como las salamandras y las ranas, respectivamente–, lagartos con diversas adaptaciones locomotoras, tortugas de caparazones ligeros y cocodrilos enanos. En cuanto a los cielos, fueron dominados por un grupo de aves que no dejó descendientes, y por los pterosaurios, un grupo de reptiles voladores de pico agudo y gran cresta cuyo registro más antiguo de sus representantes edentados (sin dientes) corresponde precisamente

a este yacimiento. También abundaron aves con dientes y garras (enantiornitas), por lo que hoy ésta es una de las localidades más emblemáticas en el estudio de la diversidad de las aves con dichas características.

El registro fósil de dinosaurios también es significativo en el humedal, aunque son considerados como animales incidentales —que acudían o atravesaban esporádicamente estos ecosistemas de modo análogo a como lo hacen hoy los mamíferos en los humedales tropicales—.

Pero incluso los organismos más pequeños han sido enormemente significativos en estos 25 años de investigación. Recientes estudios llevados a cabo por la Unidad de Paleontología y el Departamento de Ecología de la UAM, han concluido que, curiosamente, las bacterias son las responsables de la extraordinaria conservación acaecida por millones de años en este primigenio humedal moderno. Según dichos estudios, todo el ecosistema estaría tapizado por espesos velos microbianos de algas y bacterias que, al envolver los cuerpos, generaron en estos unas condiciones particulares, frenando su descomposición.

Plásticos en los océanos: un problema ambiental a nivel mundial

Entre 1986 y 2008 siete mil estudiantes universitarios que colaboran con un proyecto científico han recogido 64 mil piezas de plástico en redes que han sido volcadas en el oeste del Atlántico Norte. Se trata de un proyecto destinado a estudiar qué sucede con el plástico en los océanos. “Sabemos que el plástico está siendo consumido por organismos de diferente escala, desde el plancton hasta peces y organismos más grandes”, afirman los investigadores.



Entre 1986 y 2008 siete mil estudiantes universitarios que colaboran con un proyecto científico han recogido 64 mil piezas de plástico en redes que han sido volcadas en el oeste del Atlántico Norte. Se trata de un proyecto destinado a estudiar qué sucede con el plástico en los océanos. “Sabemos que el plástico está siendo consumido por organismos de diferente escala, desde el plancton hasta peces y organismos más grandes”, afirman los investigadores.

Agencia CyTA – Instituto Leloir. La preocupante realidad de las toneladas de plásticos que contaminan los océanos ha sido y sigue siendo título de los diarios. Entre Estados Unidos y Japón se estima que los desechos cubren un área de 700 mil kilómetros cuadrados, con cientos de miles de piezas de plástico por kilómetro cuadrado.

El océano Atlántico no es ajeno a esta problemática. En un artículo difundido en la revista *Oceanus* —publicación de la Institución oceanográfica estadounidense Woods Hole— se describe un proyecto que tiene como objetivo analizar los desechos plásticos que flotan en esas aguas.

En las últimas décadas, cada año la Asociación de Educación Marítima (SEA según sus siglas en inglés), en Estados Unidos, lleva en un barco a estudiantes universitarios que arrojan redes al océano y recoger muestras biológicas y de desechos en el oeste del Atlántico Norte. El programa dura 12 semanas. Es así que, entre 1986 y 2008, siete mil estudiantes han recogido 64 mil piezas de plástico. Ya en 1987, en esa misma publicación -*Oceanus*- el científico de SEA, Jude Wilber escribió: “Es virtualmente imposible tirar una red en las superficies del mar de los Sargazos (océano Atlántico) y no encontrar desechos plásticos del algún tipo.”

El objetivo de este proyecto es de largo plazo y consiste en realizar estudios relacionados con la cantidad de desechos plásticos y el grado de descomposición que experimentan esos materiales en el agua. Asimismo científicos de diferentes centros de investigación aprovechan ese voluminoso material para realizar sus estudios.

En forma paralela, en un estudio publicado en *Science* en agosto de 2010, un equipo de científicos indicó que la producción global de plásticos entre 1986 y 2008 se ha incrementado en forma significativa,

sin embargo “resulta sorprendente encontrar que la concentración de ese material en la superficie no está aumentando”, indica Kara Lavender Law, investigadora de SEA y una de las autoras del trabajo que analizaron muestras de desecho plástico recogido en el Atlántico Norte Occidental y en el Mar Caribe en un período de 22 años. Y agrega: “esto significa que deben ocurrir determinados procesos que remueven el plástico de la superficie.”

En ese estudio, Law y sus colegas realizaron mediciones de plástico flotante, tomadas entre 1986 y el 2008, en el Atlántico Norte Occidental y en el Mar Caribe. Los autores del estudio intentan explicar por qué la concentración de plástico no aumentó en las muestras recogidas. De acuerdo con los investigadores es posible que las redes no atrapen los pedazos de plástico a causa de su fragmentación en pequeños pedazos. También es posible, aseguran, que el cambio de densidad en esos materiales –producto de diferentes procesos– provoque su hundimiento al fondo de los océanos.

Por otra parte científicos de la Institución Oceanográfica Woods Hole (WHOI, por sus siglas en inglés) indican en un estudio publicado a fines de 2010 en *Marine Pollution Bulletin* que las enzimas de determinadas bacterias marinas tendrían la capacidad de metabolizar fragmentos plásticos. Asimismo consideran que es posible que la turbulencia del mar y determinadas reacciones químicas inducidas por la luz solar, entre otros factores, fragmenten los plásticos en pequeños pedazos que las redes no logran capturar.

Recientemente investigadores de SEA encontraron restos plásticos en el tracto digestivo de peces ballesta. “Sabemos que el plástico esta siendo consumido por organismos de diferente escala, desde el plancton hasta peces y organismos más grandes, pero no sabemos cuánto consumen. Tampoco sabemos si una vez que lo consumen, queda en su organismo o si lo eliminan”, indicó Lawen el artículo publicado en *Oceanus*. Son muchas las preguntas que giran en torno a lo que sucede con los desechos plásticos en los océanos. Lo que si queda en evidencia es el largo camino aún recorre la humanidad para lograr un manejo responsable de los residuos urbanos e industriales que contaminan el planeta.

Durante un semestre, estudiantes universitarios lanzan una red desde un barco dos veces al día para recoger muestras biológicas y desechos plásticos. El proyecto está organizado por la Asociación de Educación Marítima (SEA según sus siglas en inglés), en Estados Unidos.

Créditos: Kara Lavender Law, SEA.

Cómo transformar aguas contaminantes de mataderos en biocombustible

Dentro de la industria cárnica, los residuos originados en los mataderos son los que poseen un mayor poder contaminante, fundamentalmente por la presencia en ellos de sangre. Una tesis doctoral, obra de Juan José Espinosa, de la Universidad de Burgos (UBU), ha demostrado que a través de una serie de técnicas es posible convertir todos estos residuos en biogás que, si bien no va a generar la energía suficiente como para mantener una planta entera, sí puede servir de combustible para este proceso de depuración.



Dentro de la industria cárnica, los residuos originados en los mataderos son los que poseen un mayor poder contaminante, fundamentalmente por la presencia en ellos de sangre. Una tesis doctoral, obra de Juan José Espinosa, de la Universidad de Burgos (UBU), ha demostrado que a través de una serie de técnicas es posible convertir todos estos residuos en biogás que, si bien no va a generar la energía suficiente como para mantener una planta entera, sí puede servir de combustible para este proceso de depuración.

DICYT - La técnica desarrollada consiste en la combinación de dos procesos, uno denominado anaerobio de película fija, y otro aerobio de membrana. El primero de ellos es capaz de convertir los

contaminantes en biogás, mientras que el segundo puede eliminar prácticamente por completo la materia orgánica y el nitrógeno del agua contaminada, ha explicado a DiCYT Juan José Espinosa, doctorando de la Universidad de Burgos, ha obtenido la calificación de sobresaliente 'cum laude'.

Los microorganismos aerobios necesitan de oxígeno para subsistir y desarrollarse, mientras que los anaerobios no es así y la materia orgánica sobrevive sin contacto con el aire, creciendo los microorganismos con la poca energía de la que disponen para mantenerse vivos. En estas condiciones anaerobias, los contaminantes se transforman en metano y en dióxido de carbono (CO₂), es decir, en biogás, el denominado gas de los pantanos.

Además de producir energía que puede ser posteriormente utilizada, el proceso anaerobio genera la décima parte del fango que el aerobio -el más común en los mataderos-, lo que también contribuye a la reducción de los costes de tratado.

Anaerobio de película fija y aerobio de membranas

Las grasas que presenta el agua residual de los mataderos pueden provocar que el tratamiento de los contaminantes mediante este método anaerobio sea menos eficiente. “Si los microorganismos están suspendidos en el agua lo que ocurre es que se despegan las grasas y, como tienen baja densidad, flotan, se marchan con las burbujas que se generan y salen fuera del reactor. Entonces, pierdes capacidad de depuración, estás perdiendo los “bichos” que hacen el trabajo”, ha precisado el investigador, que ha desarrollado su trabajo durante siete años.

Para solucionar este problema y evitar su salida del reactor, Espinosa añadió a los residuos un material de relleno con forma tubular al que los microorganismos se adherían. Mediante este material formaban, además, una película que les protegía contra productos tóxicos inhibidores, ha destacado el doctorando, que ha estado tutelado por Victorino Díez y Gonzalo Salazar, profesores del Departamento de Biotecnología y Ciencia de los Alimentos de la UBU.

El efluente -líquido que procede de una planta industrial- de los sistemas anaerobios tiene la desventaja de que es de mala calidad, lo que fue tenido en cuenta por el investigador, pues las bacterias anaerobias no son capaces de coger sustratos a cualquier concentración, “tiene que ser a concentraciones altas”. Para sortear esta dificultad, se combinó este sistema anaerobio con otro aerobio de membranas de fibras huecas. Éste es capaz de retener en el efluente a los microorganismos, los cuales crecen en unas condiciones adversas en las que hay mucho nitrógeno y se especializan en eliminar los sustratos, los contaminantes.

Los experimentos para desarrollar este sistema se han realizado a escala piloto con aguas residuales procedentes de mataderos que se han tratado en reactores utilizados comunmente en estas instalaciones, que poseen una capacidad de uno y dos metros cúbicos, ha manifestado el científico, para quien de esta forma se ofrecen resultados más fiables que si las experiencias se realizaran con instrumentos de un tamaño más reducido.

Adopción del sistema

La adopción de este sistema por parte de los mataderos no conllevaría unos costes mucho más altos que si instalaran el tradicional aerobio. En concreto, la inversión mayor sería en las membranas y el material de relleno necesarios para la ejecución de los procesos aerobio y anaerobio. No obstante, el que con este método se consiga generar una mucho menor cantidad de fango supondría una reducción de los costes derivados de su tratamiento, ha concluido.

Cambio climático, actividad humana y agua subterránea en Santa Fe

La variabilidad climática que afecta al planeta, combinada con la actividad humana, obliga a encarar acciones que tiendan a mitigar sus probables consecuencias y a adaptar la gestión de los recursos naturales a nuevos escenarios. Para lograrlo, el conocimiento científico constituye una herramienta ineludible. Así lo afirma un grupo de investigación de Santa Fe cuyo trabajo será incluido en una publicación de la Unesco.



La variabilidad climática que afecta al planeta, combinada con la actividad humana, obliga a encarar acciones que tiendan a mitigar sus probables consecuencias y a adaptar la gestión de los recursos naturales a nuevos escenarios. Para lograrlo, el conocimiento científico constituye una herramienta ineludible. Así lo afirma un grupo de investigación de Santa Fe cuyo trabajo será incluido en una publicación de la Unesco.

Agencia CyTA – Instituto Leloir / Prensa UNL La variabilidad climática combinada con la actividad humana precisa encarar acciones que tiendan a mitigar sus probables consecuencias y a adaptar la gestión de los recursos naturales a nuevos escenarios. En este sentido, el Grupo de Investigaciones Geohidrológicas de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (Fich) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), dirigido por la doctora Ofelia Tujchneider, estudia desde hace más de cinco años la incidencia del cambio climático y la acción humana en la cantidad y calidad de los recursos de agua dulce subterráneos del centro de la provincia de Santa Fe.

“Nuestro trabajo está muy avanzado. Las investigaciones que desarrollamos en el sistema acuífero de esa zona, con foco en Esperanza, nos permite contar con una valiosa cantidad de información y una conceptualización del sistema natural suficientemente consistente como para proyectar, con baja incertidumbre, escenarios que podrían afectar tanto los procesos de recarga del acuífero, como el uso del recurso”, explicó Tujchneider.

Por este amplio conocimiento demostrado y la afinidad con los objetivos del programa de Unesco “Evaluación de los recursos hídricos subterráneos bajo los efectos de la actividad humana y del cambio climático para América Latina y el Caribe” (Graphic-LAC), este caso de estudio fue seleccionado para integrar el libro “Climate changes effects in groundwater resources”.

Esta publicación de la Unesco y la Asociación Internacional de Hidrogeólogos reúne experiencias e iniciativas exitosas de todo el mundo en relación con aguas subterráneas, cambio climático y actividad humana, a fin de avanzar en el conocimiento de esta temática a partir de realidades locales. “Son casos en los cuales por primera vez se hace una proyección de efectos de la variabilidad climática y la actividad humana en aguas subterráneas. Esto, sin duda, tendrá un alto impacto a nivel mundial y nuestro caso de estudio forma parte de esta iniciativa. Es el único ejemplo de Argentina y, junto con otro de Brasil, los únicos dos casos de Latinoamérica y el Caribe”, subrayó la experta.

Prospectiva

El estudio de la Fich, cuyas coautoras son la doctora Marta Paris y las magísteres Marcela Pérez y Mónica D’Elía, representa una problemática habitual en las sociedades contemporáneas, donde la diversificación y expansión de la actividad económica genera una demanda creciente de agua dulce, afectando su calidad y cantidad.

En este marco, el trabajo plantea dos escenarios en el área central de la provincia de Santa Fe en la cual las aguas subterráneas constituyen la principal fuente de abastecimiento de la región, a fin de estimar la disponibilidad del recurso para el consumo humano y la producción de alimentos en el presente y durante el período 2081-2090.

Los resultados de este análisis indican que los sistemas de aguas subterráneas en esa área estarían expuestos a un gran estrés hídrico, motivado por el cambio climático, debido al incremento de la demanda de agua y al peligro de contaminación, así como a la disminución de la recarga, esto es, el ingreso de agua al acuífero.

Por ello, concluye el estudio, “se deberán incentivar actividades de investigación que permitan mejorar el conocimiento sobre los sistemas geohidrológicos, tanto a escala local como regional, para la elaboración de modelos de gestión adecuados”.

V JUBRA

Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira

04 A 06 de setembro de 2012

**Universidade Federal de Pernambuco
campus Recife**

Territórios Interculturais de Juventude

Circular nº 01 / 2 1 Página 1

Recife, agosto de 2011

Circular V JUBRA nº 01/ 2011

Comunicamos aos professores, pesquisadores e estudantes de Psicologia, Educação, Ciências Sociais, Ciências da Saúde e saberes afins, profissionais do campo da saúde, assistência social e educação, profissionais de ONGs, de Fundações, de governo nos níveis municipal, estadual e federal e de associações da sociedade civil e lideranças jovens que estão à frente de grupos e redes, entre outros, que o V Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira será realizado no período de 04 a 06 de setembro de 2012, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O tema geral do evento é “Territórios interculturais de juventude”.

Na programação do evento estão previstas atividades de conferência, mesas redondas, rodas de diálogo, apresentação de trabalhos em simpósios temáticos e sessão de pôsteres, atividades culturais e lançamento de livros.

Em breve enviaremos novas notícias, com divulgação de e-mail e site oficial do evento.

Solicitamos a divulgação entre os colegas de sua instituição.

Até breve,

Jaileila de Araújo

Presidente da Comissão Organizadora local

IV Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre Desarrollo Humano y el Enfoque de Capabilidades Humanas

El Comité Organizador del IV Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre Desarrollo Humano y el Enfoque de Capabilidades Humanas se complace en invitar a académicos, investigadores, estudiantes, tomadores de decisión y miembros de organizaciones de la sociedad civil, a participar enviando ponencias y asistiendo a este encuentro que se realizara en Lomas de Zamora, Argentina en mayo del 2012 .

El enfoque de capacidades humanas en America Latina y el Caribe

Desde 2006 y en coordinación con la Asociación Internacional para el Desarrollo y las Capabilidades Humanas (HDCA), un grupo de académicos ha impulsado en América latina y el Caribe, la discusión y aplicación de conceptos y metodologías sobre desarrollo humano.

Promover el Enfoque de Capabilidades Humanas (ECH) es peculiarmente necesario en América Latina en virtud de que la desigualdad permanece y se amplía a pesar de que varios países latinoamericanos poseen niveles de riqueza económica altos.

Asimismo, la democracia se ha ampliado y consolidado. Sin embargo, a pesar de este valioso paso, los gobiernos de la región y sus sociedades aun no pueden asegurar que la mayoría de la población reciba educación de calidad, que tenga acceso a servicios de salud del mismo nivel o que obtenga el sustento económico como un medio para ampliar sus posibilidades de vida. La “identidad múltiple” de las personas tampoco es totalmente respetada por la falta de libertades culturales y ahora, el problema de la violencia y el crimen organizado aparecen como nuevas barreras en el proceso de ampliar las capacidades de las personas.

El enfoque de las capacidades humanas y de desarrollo humano sigue estudiándose y aplicándose en distintas partes del mundo y América Latina y el Caribe no van a la zaga en ello. Tanto en las universidades como en las oficinas de gobierno y en la oficina regional del PNUD se sigue tratando el tema aunque aún siguen sin responderse preguntas clave para que el enfoque avance en su vertiente teórica como practica y por ello se propone la realización de este congreso que continua el trabajo empezado con los congresos de la Ciudad de México (2006), Montevideo, Uruguay (2008) y Porto Alegre, Brasil (2010).

Hasta el momento los encuentros realizados han presentado distintas reflexiones teóricas, metodológicas y de investigación en relación a los conceptos que conforman el EHC, por lo cual se



considera necesario avanzar en el debate en relación a trabajos aplicados en campos específicos tales como la educación y el empleo como ejes primordiales pero no exclusivos.

Comité organizador latinoamericano

- Graciela Tonon (Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina)
- Javier Iguñiz (Pontificia Universidad Católica del Perú)
- Flavio Comim (PNUD, Brasil)
- Pedro Flores Crespo (Universidad Iberoamericana, México)
- Andrea Vigoritto (Universidad de la República, Uruguay)
- Izete Pengo Bagolin (Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, Brasil)
- Mathias Nebel (Institut Catholique de Paris)
- Carolina Ruesga (Gestión Social y Cooperación, México)

Comité organizador en la Argentina

- Graciela Tonon (Universidad Nacional de Lomas de Zamora)
- Lía Rodríguez de la Vega (Universidad Nacional de Lomas de Zamora)
- Miguel Meza (Universidad Nacional de Lomas de Zamora)
- Sandra Bustamante (Universidad Católica Argentina de Paraná)
- Sebastián Rinaldi (Universidad Nacional de Lomas de Zamora)
- Laura Panci (Universidad Nacional de Lomas de Zamora)

Áreas temáticas

Para este cuarto congreso se espera recibir contribuciones que examinen el ECH como un marco interpretativo de la realidad de nuestra región, en los campos de:

- a. Educación y conocimiento*
- b. Empleo y desempleo*
- c. Desigualdades sociales*
- d. Metodologías. Etnicidad*

Serán bienvenidas contribuciones teóricas que amplíen el alcance del Enfoque de las Capabilidades Humanas, así como trabajos aplicados que respondan a las distintas realidades de América Latina y del Caribe.

Idiomas del congreso

Las ponencias podrán presentarse en Español, Portugués o Inglés.

Inscripciones

Profesionales y académicos: 200\$ para argentinos o 50 dólares para extranjeros
Estudiantes y personas interesadas en el tema: 80\$ para argentinos o 20 dólares para extranjeros

Becas

La Universidad Nacional de Lomas de Zamora otorgará beca total a sus estudiantes y docentes. Asimismo se contará con un número de becas de inscripción para autores de ponencias seleccionadas. Quienes quieran solicitar una beca deberán haber enviado la versión final de su ponencia antes del día 13 de marzo de 2012, la cual deberá ser aprobada por el Comité.

Presentación de trabajos

Los trabajos a ser considerados deberán presentar un aporte al estudio de las capacidades humanas, ya sea en términos teóricos, metodológicos y/o prácticos.

Los/as autores tendrán que enviar un resumen a ser seleccionado por el Comité de acuerdo a las normas y en la fecha que se consigna a continuación. Los resúmenes aprobados serán informados y constarán en el libro de resúmenes digital del Congreso. Los autores/as que quieran que sus trabajos sean considerados para el libro que se editará del Congreso, tendrán que enviar sus textos completos de acuerdo a las normas de presentación que se consignan a continuación y en las fechas establecidas.

Resúmenes

Título, Autor, Institución, Mail

Resumen de 500 palabras

Fecha de recepción de resúmenes: 15 de diciembre de 2011

Trabajos completos

Título, Autor/es, Institución, Mail, Resumen de 500 palabras

De tratarse de un trabajo teórico: introducción, problema, desarrollo teórico, conclusiones

Bibliografía: normas APA.

De tratarse de una investigación: introducción, problema y objetivos, desarrollo teórico, metodología, resultados y conclusiones. Bibliografía: normas APA

Fecha de recepción de trabajos completos cuyos resúmenes han sido seleccionados: 19 de marzo de 2012

Publicaciones

La UNLZ editará un libro digitalizado de resúmenes en la página de la Conferencia que contendrá los resúmenes de todos los trabajos que se presenten.

La UNLZ editará un libro con las conferencias centrales y los trabajos elegidos por el Comité.

Cuarta Sección:

Revisiones y Recensiones

¿Hay neoliberalismo no capitalista?

Aurea Verónica Rodríguez Rodríguez

Instituto de Historia de Cuba

Yurama Cardet Chaveco

Instituto Superior de Tecnologías de las Ciencias (INSTEC)

*Tomo esta tierra que pertenece a mis abuelos,
tomo este pedazo que pertenece al planeta
tomo esta tierra que yace bajo mis pies
tomo este pedazo saturado de silencio
tomo esta tierra sin agua, sin sendero,
tomo este pedazo y me instalo
tomo esta tierra y le asiento cimientos
tomo esta tierra y la defiendo con mi cuerpo
tomo esta tierra y la curo de sus enfermedades
tomo esta tierra y le pido a sus espíritus
tomo esta tierra y la siembro con las uñas y
los dientes
tomo esta tierra y me alimento de ella
y así mi espíritu, y mis órganos y mis hijos y
mi pueblo,
tomo este pedazo, me instalo en esta tierra
que me pertenecía aún antes de nacer*

Introducción

El sistema neoliberal capitalista amenaza cada vez más el dominio de los pueblos a través de sus “políticas desarrollistas”, pues como sistema subordina a los trabajadores y trabajadoras que forman parte, por necesidad, del sistema depredador en que se encuentran sumergidos respecto a los modelos de desarrollo¹ y subdesarrollo, a través de los cuales nuestros países avanzan hacia el futuro próximo, sin dejarles espacio a pensar que la solución no está en negar el desarrollo; , sino en analizar las diversas problemáticas que atraviesan, para buscar salidas sin que se tenga que llegar a la enajenación del ser humano ante la globalización a que están avocadas las economías contemporáneas. Atacar las causas de la pobreza² implicaría no solo

la reorientación del modelo económico, no solo el empoderamiento social, sino una reforma social que permita la redistribución de la población y el desarrollo local con tecnologías adaptadas a las condiciones específicas, e impulsar los procesos de micro –industrialización, frenando a la vez los excesos de la industrialización, construcción y comercialización depredadoras que se traducen en beneficios exclusivos para los dueños y dueñas. Por el contrario, la otra línea es avanzar en el cuidado de los recursos naturales, de la transferencia tecnológica y del cambio tecnológicos apropiados, que posibiliten el desarrollo sostenible de la sociedad y al del sujeto trabajador poder para que

1 Concebimos el desarrollo como el crecimiento económico indivisiblemente ligado al progreso social, y el mismo se obtiene por los resultados que se puedan alcanzar en la salud pública, en la educación, en el deporte, en la asistencia y la seguridad social, entre otros. El país que pueda obtener estos indicadores acumulará entonces un invaluable capital humano.

2 La pobreza es, en primera instancia, una consecuencia directa de las condiciones socio-económicas y políticas del medio social en el que se

observa. Pero a la vez es más: supone un complejo estado personal formado por elementos sociales, culturales y de conciencia individual, que se retroalimenta por los propios agentes sociales que viven en dichas condiciones carenciales. Los contextos familiares de pobreza, vistos desde el punto de vista de los sujetos menores dependientes, suponen una fuerza social aún más impositiva: representan universos materiales, y sobre todo simbólicos, en el interior de los cuales dichas personas menores construyen una determinada forma de interpretación del mundo que, en la medida que persista, constituyen un deterioro –y una responsabilidad social- en el devenir de su biografía adulta.

éste pueda vivir y alcanzar sus necesidades más crecientes sin caer en el consumismo que deteriora su proyección humanista y el verdadero papel que debe jugar en la historia de los procesos políticos, sociales y económicos a que se debe enfrentar.

Desarrollo

“Los defensores y defensoras del libre mercado sostienen que la mejor manera de asegurar el desarrollo y el bienestar de los individuos e individuos, radica en la implementación de una serie de reformas políticas, económicas y sociales orientadas al crecimiento de la riqueza. Según ellos y ellas, una vez que se ha obtenido el crecimiento deseado³, la sociedad en su conjunto se verá favorecida gracias a la distribución descendente de la riqueza alcanzada”.⁴

“Para que esto sea posible, las reformas necesarias se dirigen a la liberalización absoluta de las fuerzas del mercado, pues se sustenta la idea de que los agentes privados suelen estar en mejores condiciones para el manejo de la producción de mercancías, y para la administración de los servicios. Bajo esa lógica, el Estado debe restringir radicalmente su intervención en la economía, limitándose a la creación y preservación de un marco institucional que promueva y defienda el desarrollo de las fuerzas económicas en juego bajo este nuevo orden de cosas.”⁵

“Los teóricos del neoliberalismo postulan que la transformación del Estado y de la economía puede llevarse a cabo, si se parte de tres grandes principios:

Liberalización: tanto para el comercio como para las inversiones, bajo el supuesto de que estas acciones generan crecimiento económico y la consiguiente distribución de la riqueza.

Privatización: transferencia de las actividades productivas y de servicios del sector público al sector privado.

Desregulación: reducir al mínimo las normas que limitan la actividad económica.”⁶

“En relación a con este reordenamiento económico, se persigue una no menos radical transformación en la mentalidad de las sociedades, de acuerdo con una particular visión de la libertad y de la dignidad humanas. El desplazamiento de sentido en ambos casos apunta hacia las posibilidades utópicas de un mundo ordenado bajo las reglas del libre mercado. Según la lógica neoliberal, la libertad —individual por excelencia—, se encuentra en las potencialidades diferenciadas de consumo; en la independencia de cualquier forma coercitiva de organización; en la elección de modelos de vida, modos de expresión y prácticas culturales, así como en una renovada concepción de la libre concurrencia, vinculada directamente al encumbramiento de la libertad de empresa. Por otro lado, el derecho a la propiedad es una de las condiciones básicas para garantizar la dignidad humana.”⁷

“En la actualidad son pocos los Estados que no han experimentado de una u otra manera, y en algún nivel, las reformas, ya sea voluntariamente o sometidos a las presiones ejercidas por poderosos grupos económicos. En el mismo sentido, hoy en día los defensoras y defensores del libre mercado ocupan puestos clave en las universidades, en los medios de comunicación, en las secretarías y ministerios de los Estados, y en las juntas directivas de las corporaciones.”⁸

“No hay duda de que el neoliberalismo parece dominar la sensibilidad de buena parte de la población. Poco a poco, de manera casi imperceptible, el mantra del self made se ha adueñado de la conciencia (paradójicamente) colectiva, determinando la percepción que los individuos tienen tanto de su situación como de la de sus semejantes. De hecho, la preeminencia

3 El crecimiento económico de un país se considera importante, porque está relacionado con el PIB per cápita de los individuos de un país. Puesto que uno de los factores estadísticamente correlacionados con el bienestar socio-económico de un país es la relativa abundancia de bienes económicos materiales y de otro tipo, disponibles para los ciudadanos y ciudadanas, ha sido usado como una medida de la mejora de las condiciones socio-económicas de un país; sin embargo, existen muchos otros factores correlacionados estadísticamente con el bienestar de un país, siendo el PIB per cápita sólo uno de estos factores; lo que ha suscitado una importante crítica hacia el PIB per cápita como medida del bienestar socio-económico, incluso del bienestar puramente material (ya que el PIB per cápita puede estar aumentando cuando el bienestar total materialmente disfrutable se está reduciendo). Tomado de Wikipedia. Por otra parte, es bueno resaltar que el mejoramiento de la distribución del ingreso potencia el efecto del crecimiento económico.

4 Miguel Alejandro González Ledesma: NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO. Tesis para obtener el título de: Licenciado en Estudios Latinoamericanos <http://www.rebelion.org/docs/127041.pdf> p. 15.

5 Miguel Alejandro González Ledesma: *Ibíd.*, p. 15.

6 Miguel Alejandro González Ledesma: *Ibíd.*, p. 15.

7 Miguel Alejandro González Ledesma: *Ibíd.*, p. 16.

8 Miguel Alejandro González Ledesma: *Ibíd.*, p. 17.

de lo individual por sobre lo colectivo llega a extremos tales, que la realidad de graves problemas sociales (como el desempleo, la pobreza, la falta de vivienda, el deterioro ambiental, etc.), deviene en culpabilización de los sujetos directamente afectados, cuando no en llana apatía.”⁹

Cada vez con más frecuencia, los ideólogos e ideólogas del capitalismo presentan este sistema social no sólo como la única opción, sino como la más completa y perfecta. Inundan el mundo con imágenes edulcoradas como fruto del impetuoso desarrollo tecnológico, con la pretensión de borrar las huellas de horror que la historia ha recogido de un modo de producción que, como dijo Marx, se presentó al mundo chorreando sangre y lodo por todos sus poros. El enorme poder mediático se esfuerza por hacernos creer que ya las trabajadoras y trabajadores no están sometidos a las cadenas explotadoras del capitalismo premonopolista o de antes de la 2da. Guerra Mundial, y quieren vender la imagen de una sociedad donde los trabajadores y trabajadoras se han intelectualizado, y disfrutan de los avances de la tecnología y la bolsa como verdaderos copropietarios y copropietarias de los medios de producción. Tratan, en fin, de hacer un enfoque tecnológico de la sociedad a partir únicamente del desarrollo de las fuerzas productivas, sin vinculación con las relaciones de producción.

La economía globalizada ha desencadenado profundas transformaciones. La mayor parte de este proceso se ha enfocado en aspectos macroeconómicos (como por ejemplo el déficit fiscal o la inflación), la privatización de empresas públicas y la reducción de las políticas sociales. Sin embargo, esta reorganización economicista tiene muchos otros efectos, en tanto expresa una forma de concebir a la sociedad y a la naturaleza.

La globalización neoliberal se ha dado en medio de un avanzado proceso de monopolización transnacional, con la hegemonía del capital financiero y bajo el dominio de las grandes potencias imperialistas.

Por su parte, los gobiernos latinoamericanos han encontrado una amenaza creciente en las presiones inflacionarias. Según estadísticas proporcionadas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el arranque de este año ha

venido aparejado de una proyección de la inflación para la región de un 4.5 por ciento, a excepción de los casos particulares de Argentina, Chile o Jamaica, cuyos crecimientos en la inflación son distintos.

Al respecto, el Instituto de Finanzas Internacionales de Washington prevé que la tasa de inflación de la zona sea de cerca del 8.6 por ciento para el 2011, y 6.6 por ciento para el 2012, debido a los elevados precios de las materias primas, el desembarco masivo de flujos de capitales y la lentitud de algunos países a la hora de retirar las medidas de estímulo aprobadas para capear la crisis que castiga la región desde el 2008.

El país que se piensa que encabezará dicho repunte inflacionario es Argentina, por lo que ante las cifras deflacionarias mostradas recientemente por el Banco Central argentino, algunos analistas sugieren que los indicadores inflacionarios son opacos. Hay quienes insisten que la inflación argentina es de dos dígitos y está encubierta. Lo cierto es que el alza de los salarios a tasas equivalentes al crecimiento del PIB del año anterior, más la inflación del año anterior, ha resultado en una mejora en los ingresos de los trabajadores y trabajadoras, y con eso en una recuperación de la demanda que se traduce en un alza de precios. Al otro lado, el control de los precios de los granos básicos que ex-porta Argentina debería de frenar las alzas de precios, pero no parece compensar las mejoras de demanda.

Como fuere, en los últimos cinco meses, desde noviembre, hay un rebrote inflacionario global, y la amenaza de un alza de la tasa de interés de referencia de Estados Unidos es muy grande para América Latina por el impacto que podría tener sobre los mercados de valores y de capitales, y los tipos de cambio.

De otro lado, el efecto de esta inflación es el empobrecimiento creciente de la población, que fue favorecida por el crecimiento económico en la primera década del siglo XXI. Las economías que no sintieron el golpe del año 2009 podrán sentirlo ahora.

Por otra parte, el cambio climático y el costo de la energía presionan los precios de los alimentos. En el último año los precios de los alimentos han subido en 36%, un fenómeno que está afectando a las naciones menos desarrolladas y amenaza con aumentar la pobreza en el mundo, según un

9 Miguel Alejandro González Ledesma: *Ibíd.*, p. 17.

informe presentado el pasado 14 de abril por el Banco Mundial, BM.

Las causas del problema están en buena medida en las crisis políticas en Medio Oriente y África del Norte, y en las presiones que han generado sobre el precio del petróleo, que han aumentado en 21% en lo que va de año.

Los parámetros del BM revelan que por cada aumento de 10% en el petróleo los alimentos suben en un 2,7%.

Pero ese número se incrementa para las economías familiares de los sujetos más pobres, que suelen invertir hasta un 70% de sus presupuestos en alimentación, por lo que cualquier subida de precios agrava extraordinariamente su situación.

El Reporte de Precios de Alimentos del organismo multilateral afirma que por cada diez puntos que aumenten los precios de la comida 10 millones de personas bajarán de la línea de pobreza extrema, quienes dispones de US\$1,25 por día.

Se estima que en el último año unas 44 millones de personas han sido arrojadas a la pobreza por los aumentos de precios, que se están aproximando a los niveles registrados durante la crisis alimentaria de 2008.

Las causas están dadas por los aumentos que se registran básicamente en la agricultura y menos en la ganadería, una actividad en la que el consumo de energía es menor.

Se dice que el precio del petróleo es el principal responsable de los incrementos; se deben tener en cuenta también a los desastres naturales y el mal clima, expresiones que vinculan al cambio climático, y por lo tanto han contribuido con el fenómeno.

En el caso del maíz, la producción de biocombustibles como etanol distraen partes de las cosechas y presionan los suministros y por tanto los precios.

Por regiones, los países petroleros de África y Medio Oriente son los más impactados, aunque en América Latina, grandes productores agrícolas como México, Brasil y Argentina, también padecen el fenómeno.

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aproximadamente la mitad de la población en el mundo vive en la pobreza, la organización señala que casi 3,000 millones de personas viven con menos de 2 dólares diarios. De esos 3,000 millones, 1,000 millones, que representan casi un

cuarto de la población de los países en desarrollo, sobreviven con 1 dólar al día. La OIT también indica que el des-empleo oficial está en uno de sus puntos más altos y continúa creciendo, mientras que más de 1,000 millones de personas en el mundo están subempleados o parcialmente empleados.

América Latina no escapa de esa realidad que vive el planeta, la subnutrición, fenómeno asociado a lo antes expuesto, es un mal que afecta afectó a casi 55 millones de sujetos latinoamericanos y caribeños a finales de la década pasada. La CEPAL estima que el 11% de la población está subnutrida. Casi un 9% de la población infantil menor de 5 años sufre desnutrición aguda (bajo peso) y un 19,4%, desnutrición crónica (baja talla respecto a la edad). Esta última reviste especial gravedad por la irreversibilidad de sus efectos negativos.

La infancia no siempre es época de risas y juego; también de experiencias de dolor, a veces absolutamente trágicas, que singularizan el destino del individuo.

Los infantes y las infantas de latinoamericanos Latinoamérica están forzados y forzadas a trabajar desde edades tempranas para ayudar al sustento de la familia, por lo cual los niveles educacionales en las primeras edades son casi nulos para las inmensas mayorías.

La campaña mundial contra el trabajo infantil, especialmente en sus peores formas, se encuentra en una encrucijada. Se han logrado algunos avances importantes en la lucha contra el trabajo de los pequeños y de las pequeñas, pero el problema no se ha resuelto, y parece que tiene fuerza para seguir. En 2006, el ritmo de mejora era tal, que la comunidad internacional se marcó un objetivo ambicioso: erradicar las peores formas de trabajo infantil en el plazo de un decenio. Sin embargo, en los últimos años se ha ralentizado el avance hacia la obtención de tal objetivo. Además, muchos de los infantes e infantas que trabajan son a los que más difícil resulta acceder", relata la Revista de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) N° 69.

Según UNICEF y la OIT, alrededor de 30 millones de niños y niñas de América Latina son sometidos a duros trabajos sin ningún tipo de seguridad y ni de asistencia social, de ellos y ellas, el 50 % son explotados en la agricultura, y el resto en el sector informal urbano, en el servicio doméstico, en la minería, siendo sometidos y sometidas a maltratos,

a abusos sexuales, y a que sufran lamentables accidentes, ejemplos de ellos:

- En Méjico 1 millón de niños y niñas laboran, y según UNICEF y el Sistema Nacional Para el Desarrollo de la Familia, el 38 % son vendedores o vendedoras ambulantes, 8 de cada 10 niños o niñas se convierten en trabajadores o trabajadoras antes de cumplir los 14 años.
- En Colombia, 1 millón 425 mil 4001'425.400 menores entre 12 y 17 años de edad, tienen que trabajar, mientras que en la región andina lo hacen unos 15 millones.
- En Venezuela, según estadísticas oficiales, 301.746 menores se vinculan a la economía formal; 1 076 1'076.983 a la economía informal, y unos 206 mil a actividades marginales.
- En Perú, más de 3'000.000 de niños y niñas laboran en las más disímiles tareas, como son el comercio ambulante, los servicios domésticos, las minas, la producción de ladrillos y producciones agropecuarias. Por las mismas necesidades económicas, están impedidos e impedidas de estudiar o desarrollar actividades propias de su edad. El 70% de esos niños, niñas y adolescentes que laboran en el sector agrícola, lo hacen bajo condiciones de explotación, y su salud se encuentra en alto riesgo debido a que se mantienen en constante contacto con químicos para abono y fumigación.

Ellos y ellas, como fenómeno extendido en el mundo, son producto directo del neoliberalismo, que se inició a principios de los años 80 de la pasada centuria. En el mundo pobre, en nuestra América Latina, el neoliberalismo ha sido una guerra contra los sujetos pobres.

Nuestros niños y niñas pobres son, hasta cierto punto, huérfanos y huérfanas de guerra y de estados nacionales, los cuales se han desentendido de su papel humano y social. No son seres abandonados, sino los niños y niñas héroes de las familias abandonadas; son expresión de una segunda colonización de los fuertes y sus modelos económicos. La infancia callejera es el actual grito de dolor de Latinoamérica.

Con la aplicación de las políticas dictadas por el capital imperial, hemos logrado que la región tenga hoy niveles sorprendentes de analfabetismo, ya que los llamados ajustes estructurales que imponen los dueños del mundo se reflejan en la reducción de los presupuestos para educación y salud.

A través de la historia, el dominio de las minorías dominantes sobre las grandes masas de población ha sido condicionado fundamentalmente a través de dos sistemas paralelos: la fuerza y la persuasión. Cada civilización humana ha combinado estas dos variables en proporciones diferentes en cada caso. En nuestra civilización, durante el siglo XX, y sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, el mecanismo de la persuasión ha sido el predominante (sin que hubiera desaparecido nunca el factor de la fuerza). El inmenso y exponencial crecimiento de los medios de comunicación de masas han permitido que en este principio de Siglo XXI, una red corporativa de medios maneje y proponga no sólo la información de la que disponen los habitantes y las habitantes del planeta, sino también los valores, las aspiraciones, las creencias y en definitiva la visión del mundo de las grandes mayorías.

Casi medio siglo después de la Revolución Verde, gran parte de la humanidad sigue pasando hambre crónica. Aunque las inversiones en desarrollo agrícola de los gobiernos, fundaciones e instituciones internacionales de préstamo han aumentado de forma importante en los últimos años, están muy lejos aún de lo que será necesario para ayudar a los 925 millones de personas que sufren falta de alimentos en el mundo. Desde la década de 1980, cuando la financiación destinada a la agricultura consiguió un máximo, el porcentaje agrícola de los fondos mundiales de ayuda al desarrollo ha descendido desde más del 16% a tan solo el 4% actual.

El azúcar, el café y el maíz, como todo el mundo sabe, son básicos en la dieta y economía de millones de personas del Tercer Mundo, y en la medida en que suba el precio de estos tres productos, miles de personas pasarán hambre, mientras que los bancos, los fondos de inversión y los actores financieros especulan cada vez más en los mercados financieros globales, causando la crisis hipotecaria, y están provocando la inflación y el comportamiento 'yo-yo' de los precios de los alimentos. O sea, que, aprovechándose de las desregulación de los mercados globales de materias primas, están ganando miles de millones al especular con la comida y causar miseria en todo el planeta.

Es muy posible que la crisis económica, la crisis de valores, la pérdida de credibilidad en

las instituciones, finalmente estén finalmente mostrando al descubierto la debilidad de un status quo al que, por lo que percibimos, sólo le está quedando el recurso de la violencia. Si a lo que está aconteciendo en Libia le añadimos la gira de Obama por Latinoamérica, el inmenso desastre del Japón, la continuidad de la caída del sistema económico internacional y demás caras de la crisis, parecemos estar coexistiendo en nuestro sistema-mundo, en un momento coyuntural gestador de inmensos cambios.

En este despreciable mundo real en el que nos ha tocado vivir, las cosas son terriblemente diferentes. Lejos de lo que pensaba Adam Smith, siempre hay alguien que piensa en robar al otro para ampliar su beneficio hasta el límite posible. Nadie se contenta con lo que la naturaleza le ha asignado. Los trabajadores y trabajadoras se darían por muy bien servidos si recibieran el salario que merecen, dada su contribución al proceso productivo. Pero el caso es que todo el tiempo ven cómo los patrones y patronas se echan sobre el salario, tratando siempre de reducirlo lo más que se pueda para aumentar desmesuradamente sus ganancias, a costa del bienestar del trabajador o de la trabajadora. Eso lo vemos todos los días.

Se invoca siempre el argumento de la competitividad. Todo el mundo está al corriente de que la competitividad se logra a base de buena tecnología y de la reducción de costos en el proceso productivo. Pero nuestros patrones y patronas no saben otro camino que salvaguardarse bajo el escudo del Estado, y hacer polvos la economía familiar del asalariado o asalariada.

Debemos añadir que en muchos países, la brecha se está ampliando cada día más entre sujetos ricos y pobres, lo cual ha entorpecido todo progreso social, en parte debido a que la indiferencia silencia los gritos de la misma y solo podrá ser superada si se combate a la pobreza..., al desempleo... con trabajo...; a la ignorancia con educación...; a la enfermedad con salud....

Las economías, las culturas, las tecnologías que hoy nos promueven inevitablemente hacia una interacción y sociedad global, son neta e indiscutiblemente capacidades y hechos inherentes al ser humano. Como nuestro anhelo íntimo, de libertad de creciente de elección entre las nuevas alternativas que vamos forjando, es sin duda el motor de la historia.

Por lo cual, seamos conscientes o no, un ciclo agotado se cierra, un nuevo, e intenso, y acelerado curso de hechos irrumpe en nuestros escenarios públicos, en nuestras vidas, exigiendo que hagamos elecciones. El mundo, el modo de vida que conocimos, en el cual crecimos, está siendo creciente-mente alterado y dejado atrás por la fuerza de esos hechos.

Lo comprendamos o no, nos guste o no, vivimos una transición hacia un nuevo momento, y ejerciendo o no nuestra libertad y derecho de elegir, estamos eligiendo de todos modos. Porque participemos o no en la elección de la dirección que les daremos a esos hechos, estamos inmersos en esa transición que nos incluye y afecta.

Si por la fuerza de las tecnologías, medios de producción, comunicación y transporte, estamos interactuando de hecho, entonces nos afectan ya inevitablemente las condiciones tanto de los países y pueblos fronterizos geográficamente, como de los del más alejado rincón del mundo.

El espacio y las fronteras geográficas, los tiempos y modos en que nos movíamos y relacionábamos, ya han sido acelerados, reducidos y trascendidos. Por tanto, todos nuestros hábitos y creencias contruidos sobre los viejos modos y ritmos, van quedando crecientemente obsoletos.

En sencillo, eso quiere decir que seguir pensando, sintiendo y actuando como lo hacíamos, ya no es operativo. Repetir lo conocido es como dar palos de ciego, pues no llegan los resultados habituales y esperados. No solo sólo en la economía, sino hasta en las relaciones afectivas íntimas.; que por mucho que nos sorprenda, son estructurales con todas las demás actividades, y por tanto del mismo modo se afectan. Ya que la conectiva común a todo ello son nuestros modos de pensar, sentir y, actuar, y nuestros modelos mentales organizadores del paisaje y la sociedad. Al reproducir nuestros hábitos y creencias y al no llegar los resultados habituales, crece necesariamente la extrañeza, la desorientación y la incredulidad. Y es que así como se han alterado los hechos climáticos y afectando estructuralmente a todos los reinos de la vida, sin importar siquiera quien quién o dónde los produzca, lo mismo sucede con los hechos humanos que trascienden las fronteras físicas y mentales, los determinismos que los condicionaban.

Y si una corriente acelerada de hechos económicos, culturales, tecnológicos, irrumpe en

nuestro horizonte o escenario público afectando poderosamente nuestras formas de vida, es imprescindible que conozcamos qué intenciones y tecnologías los producen y direccionan. Porque una vez más se trata de hechos humanos, es decir, de intenciones.

Si no conocemos la fuente de esos hechos, si ni siquiera somos conscientes de que todos responden a intenciones y modelos organizadores de la realidad, entonces necesariamente estaremos pasivamente a su merced. Es justamente basados en esa ignorancia o ceguera, que los medios de comunicación masivos pueden estimular nuestras viejas reacciones y dirigir las contra el sujeto de su preferencia, culpándolo de todo lo que sucede bajo y sobre el cielo.¹⁰

En estos momentos, el sistema internacional se encuentra en una fase de transición¹¹, que se expresa en los cambios que están ocurriendo en la correlación de fuerzas entre diferentes actores. La actual crisis económica ha fungido como catalizador de estas transformaciones, pues ha demostrado que el mundo no puede ser gobernado por un consorcio de pocos países. La estructura institucional de la gobernanza económica y política mundiales, se ha tornado obsoleta, ya que los países que se encuentran en posiciones claves de las principales organizaciones internacionales, no siempre son los más representativos desde el punto de vista demográfico, económico y financiero.¹²

Es por ello, que se impone, como bien dice el filósofo e historiador cubano Dr. Fernando Martínez Heredia: es el momento de revolucionar

las ideas mismas que se han tenido acerca del pensamiento y la sociedad —incluido el crítico— y sus funciones. No pretender ser la conciencia crítica del movimiento popular, sino militantes del campo popular. Avanzar hacia nuevas comprensiones de las relaciones entre el pensamiento y los movimientos populares y en hacia la formación de nuevos intelectuales revolucionarios y revolucionarias. Ser funcionales al movimiento popular sin perder la autonomía y los rasgos principales de su tipo de trabajo y su producción. Recuperar la memoria histórica y ayudar a formular los proyectos de liberación social y humana. Que la ley primera del pensamiento sea servir, pero desde su especificidad; y ser siempre superiores a la mera reproducción de la vida vigente y de sus horizontes. Sin dejar de atender a lo cotidiano y a las luchas en curso, con-tribuir a la elaboración de estrategias y proyectos, y a la destrucción de los límites de lo posible, que es la única garantía de que sea viable la formación de nuevas personas y nuevas sociedades.¹³

Debemos insistir en que los ataques contra las trabajadoras y los trabajadores, son para beneficiar aún más a la clase patronal y sus multimillonarias ganancias.

Los países centroamericanos se identifican por ser fundamentalmente agrarios; el peso de las actividades agrícolas en las economías nacionales es definitivo, genera la mitad de la riqueza nacional y una tercera parte de los empleos. Sin embargo, en la actualidad el agro sufre una de las coyunturas más complejas, lo que determinará las posibilidades de desarrollo de la región y de sobrevivencia de sus 40 millones de habitantes. Esta coyuntura adversa se ve determinada por tendencias derivadas de cambios en los enfoques del sector público agrícola, de las circunstancias desfavorables del cambio climático y del reordenamiento de los mercados internacionales, así como de la suplantación en algunos cultivos que históricamente han sido la principal fuente de alimentos. Impactos sociales que, si bien implican retos cruciales para los Estados, aún no generan las respuestas más adecuadas.

10 Michel Balivo: Nacidos para ser salvajes. Al amparo de las sombras y el olvido. material digitalizado.

11 En primer lugar, las reformas constituyen un elemento imprescindible y útil a tener en cuenta en el proceso de perfeccionamiento de las formas de transición que se adopten, y que abarcarán espacios más o menos amplios y profundos de acuerdo con: el grado de agudización de las contradicciones de clases a nivel nacional e internacional; la estructura económica y social, así como el nivel cultural heredado; la cultura política alcanzada; y el estado real del país a partir de las medidas revolucionarias aplicadas, y su efectividad. En segundo lugar, las reformas en la transición deben lograr un equilibrio entre los métodos y los objetivos; el problema central se encuentra referido, por tanto, a la inserción del ser humano en dicho sistema, al permitirle una mayor participación en la toma de decisiones, al elevar su nivel de vida y con ello el interés individual que, paulatinamente, y sólo paulatinamente, coincidirá con el interés fundamental de la media social, al menos en las condiciones actuales de desarrollo del mundo. Véase: Dolores Vilá Blanco: Las Reformas y su lugar en la transición al socialismo. Material digitalizado, Universidad de La Habana.

12 Nelson Roque Valdés: Análisis Internacional desde Cuba. Países y alianzas emergentes: actualidad y perspectivas. Foro Alternativas, 22 de diciembre de 2010.

13 Fernando Martínez Heredia: Intervención para provocar el debate en la Comisión del mismo nombre, durante el VIII Taller Internacional sobre Paradigmas Emancipatorios, en La Habana, 5 de septiembre de 2009. http://www.lajiribilla.cu/2009/n436_09/436_10.html.

La mayoría de los países latinoamericanos y caribeños sufren problemáticas derivadas de las presiones demográficas, como las migraciones; de desastres naturales, como las sequías e inundaciones; de la convulsión de los mercados locales; de la disminución de las posibilidades productivas de la tierra, y de la pérdida del empleo y la exigencia de nuevas condiciones laborales. La ampliación y generalización de la pobreza, así como la disminución de las posibilidades de consumo de amplios sectores de la población, aquejan principalmente a las poblaciones cuyas posibilidades de sobrevivencia se desenvuelven entre la marginalidad y el hambre, esencialmente las poblaciones campesinas e indígenas.

Ante la ausencia de acciones coherentes de por parte de los Estados, el hambre y la exclusión social vienen a formar parte de la cotidianeidad campesina; escapar de estas situaciones se vuelve en la única opción de sobrevivencia para miles de familias, dada la presión que sufren en la disputa por el territorio campesino por parte de las transnacionales agroindustriales. Si bien en los Estados recae la responsabilidad de responder a estas adversidades, evidentemente se constituyen en una amenaza que frena las posibilidades de desarrollo de sus pueblos.

A pesar de frecuentes llamados para impulsar acciones que reduzcan el hambre y la desnutrición, los Estados contradicen mediante sus políticas agrarias principios básicos del derecho a la alimentación. Si bien los países cuentan con instituciones diseñadas para apoyar el desarrollo de la agricultura y de las familias campesinas, la falta de respaldo político se refleja en bajas asignaciones presupuestarias y en la evasiva a abordar las primeras fuentes del hambre: falta de equidad en la tenencia de la tierra y violaciones a los derechos laborales en el campo.

Más allá del abandono al agro, lo que prevalece es una tendencia por imponer nuevas relaciones sociales, económicas y políticas, basadas en la explotación de las riquezas naturales. En general, las políticas agrarias se enfocan en acciones de asistencialismo alimentario, permeado de clientelismo político, mientras que los bajos salarios y el encarecimiento de los precios de los alimentos son una constante, lo que genera un ciclo de pobreza que es heredado de generación en generación y que ha llevado a

más de tres millones de personas a una situación de hambre en la región.

En el marco de un discurso de modernización se plantea la inscripción al modelo de acumulación capitalista, basado en la explotación de los recursos naturales por parte de agroempresas transnacionales. Agenda para la cual la captura de los Estados por parte de los grupos de poder es un paso básico y ante el cual las poblaciones campesinas y la ciudadanía son un obstáculo.¹⁴

Los Estados transnacionales, mientras se sustraen de sus obligaciones sociales, no fallan en sus tareas esenciales:

- a) Coerción y represión de las luchas sociales;
- b) Cambios en los marcos jurídicos internos para la extraterritorialidad de las guerras del imperio o para la protección de sus fronteras e intereses estratégicos;
- c) Rescate de los capitalistas en las crisis recurrentes y cada vez más profundas. Así, el desmantelamiento del Estado es sólo parcial, ya que se fortalecen en gran medida los aparatos represivos que por naturaleza son violadores de los derechos humanos.

La reconversión transnacional del capitalismo deja atrás la época del Estado benefactor y expande como nunca un mercado capitalista mundial de mercancías, recursos financieros e información, pero no de la fuerza de trabajo, que queda expuesta también a la criminalización, a la persecución y al agravamiento de sus las condiciones de vida y de trabajo, y por lo tanto, a la violación de los derechos humanos de millones de personas en su calidad de trabajadores y trabajadoras sin documentos, mal llamados ilegales.

Esto significa que todo el andamiaje de cohesión, control, mediatización, regulación y canalización de las contradicciones sociales basadas en el reconocimiento de conquistas sociales, contratos, sindicatos, etcétera, se vienen abajo, y la dominación queda al desnudo sin mediación alguna, repercutiendo brutalmente en los derechos humanos y en la sobrevivencia misma de millones de seres humanos.¹⁵

14 Ricardo Zepeda: Las políticas para el agro: viejos problemas, nuevos dilemas. En *La Jornada del Campo*, México, 19.3.2011. N° 42.

15 Gilberto López Rivas: México, ¿Estado fallido? Rebelión, 19 de abril de 2011.

Conclusiones

Los paradigmas dominantes de la actualidad (neoestructuralismo, poscolonialismo y neoliberalismo) conciernen a la superestructura ideológica, psicológica, y cultural de la sociedad capitalista e imperialista contemporánea, por más que a veces presenten “rasgos progresistas” en sus meditaciones teóricas. Por esto, de ninguna manera representan una alternativa cognoscitiva y libertaria para el grueso de la población y de la sociedad. Más bien defienden y perfeccionan al Estado, al capital y a sus empresas, sin destruir las relaciones sociales, la propiedad privada y la explotación del sistema.

Es por ello que, se requieren tendencias de los procesos de cambio y transformación social a partir de sujetos históricos concretos, bien definidos y actualizados (clase obrera, campesinado e indígenas y otros sectores como los estudiantes y las estudiantes, y los movimientos altermundistas) que se planteen como objetivo estratégico la lucha por alcanzar niveles superiores de vida, de trabajo y de sociedad en un marco histórico complejo que no puede ser ya el de la vieja sociedad burguesa en decadencia.

Si para ello es necesaria la revolución, los pueblos y sus fuerzas sociales y políticas tendrán que decidirlo, pero no como en el pasado, cuando los que disponían eran los “caudillos iluminados”, la burocracia de los partidos políticos o la de las organizaciones generalmente controladas por el Estado capitalista burocrático.

Los países latinoamericanos perduran substancialmente en un marco de atraso económico-social, a pesar de los avances científico-técnicos y de la adopción de perfiles modernistas, y su fisonomía resulta diferente respecto de la forma como se estructuraron históricamente, en especial durante las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX.

De acuerdo con el neoliberalismo, toda intervención extraeconómica orientada a regular el sistema económico y social es insostenible para las fuerzas del mercado: la intervención de la sociedad, de los sindicatos, de los partidos políticos y, aun aún del Estado capitalista, son fuerzas que lesionan la buena marcha de los negocios.

En la lógica neoliberal, en su fantasioso mundo subliminal, la única intervención racional es la de

los empresarios privados: ellos, más que nadie, son los predestinados a garantizar y distribuir los beneficios económicos y sociales de su acción, bajo una despiadada lógica capitalista neoliberal que acata a las políticas de privatización del Estado formalmente inducidas desde la década de los años ochenta por los gobiernos mercantilistas latinoamericanos, orientados por organismos internacionales como el Banco Mundial, y el Fondo Monetario Internacional.

Lista de referencias

- Balivo, M. (s/f) Nacidos para ser salvajes. Al amparo de las sombras y el olvido. Material digitalizado. (s/e).
- González, M. (2011) Neoliberalismo y Educación Superior en México. Tesis para obtener el título de: Licenciado en Estudios Latinoamericanos <http://www.rebelion.org/docs/127041.pdf> p. 15
- López H. (2010). El trabajo infantil y la crisis mundial. Rebelión, 20.4.2010, <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=104337>
- López G. (2011). México, ¿Estado fallido? Rebelión, Recuperado el 19 de abril de 2011, <http://www.rebelion.org>
- Martínez F. (2009) Intervención para provocar el debate en la Comisión del mismo nombre, durante el VIII Taller Internacional sobre Paradigmas Emancipatorios, en La Habana, 5 de septiembre. http://www.lajiribilla.cu/2009/n436_09/436_10.html.
- Roque N. (2010). Análisis Internacional desde Cuba. Países y alianzas emergentes: actualidad y perspectivas. *Foro Alternativas*, 22 de diciembre
- Vilá, D. (s/f). Las Reformas y su lugar en la transición al socialismo. *Material digitalizado*, Universidad de La Habana.
- Zepeda, R. (2011). Las políticas para el agro: viejos problemas, nuevos dilemas. *La Jornada del Campo*, 42.

Salvador Allende, por la democracia y el socialismo

Prof. Dr. José Alberto de la Fuente A

Profesor Universidad de Santiago de Chile

jdelafuente@ucsh.cl

□ **Resumen:** ¿Habrà algo más obvio que preguntarse quièn fue Salvador Allende? ¿Es reflejo, la definición o la interpretación de la historia de la que formó parte, entre 1927 y 1973? ¿Qué grado de sensibilidad y sentido de trascendencia había en él, cuando le habla al mundo desde el Palacio de Gobierno bombardeado e incendiándose, esa mañana del 11 de septiembre de 1973.

El propósito de esta comunicación es sistematizar las experiencias, ideas y pensamientos de quien fuera el “Compañero Presidente de Chile”. De paso, rendirle un homenaje a quien dejara una lección de entusiasmo, perseverancia y coherencia. Salvador Allende (1908-1973), quiso hacer concordar sus ideales con la conciencia crítica del político que fue madurando en su práctica y concepción revolucionaria. Mi hipótesis es la siguiente: en la biografía de Salvador Allende, en sus vínculos con las luchas sociales, políticas, culturales y controversias con el partido socialista, subyace una idea de América Latina y de socialismo a la chilena, donde él sitúa su praxis como médico, militante socialista, dirigente político, parlamentario y luego como Presidente de la República.

La síntesis de su concepción política y programática, entre otros documentos, se encuentra en el diálogo que sostiene con Régis Debray en 1971 y que queda plasmada en el libro *Conversaciones: a la realidad de un país subdesarrollado le aplica las concepciones teóricas de un marxismo enriquecido con los aportes científicos del devenir social*. Su tesis es la transformación del país al socialismo por la vía pacífica-electoral, con respeto a las demás concepciones políticas, ideológicas y religiosas. Concibe América Latina “en la unidad de los pueblos en su lucha emancipatoria como base esencial de la victoria definitiva, (1966, Conferencia Tricontinental de La Habana).

Palabras clave: democracia, pluralismo, vía chilena al socialismo, revolución, América Latina.

Salvador Allende, for democracy and socialism

□ **Abstract:** Is there anything more obvious to wonder who Salvador Allende was? Is he a reflection of the definition or an interpretation of the period of Chilean history he took part in, between 1927 and 1973? What degree of sensitivity and sense of transcendence was there inside him when he addressed the world from the Government Palace while it was being bombarded and destroyed by the fire that morning of September 11, 1973?

The purpose of this work is to systematize the experiences, ideas and thoughts of the one who was the “Comrade President of Chile”. Besides, in addition, to pay homage to the one man who set an example of enthusiasm, perseverance and consistency. Salvador Allende (1908-1973) wanted to match his ideals with the critical consciousness of the politician who was growing in his practical role and revolutionary concept. My hypothesis is as follows: in the biography of Salvador Allende, in his links to social, political, cultural struggles and disputes inside the Socialist Party, there was an underlying idea of Latin America and socialism “the Chilean way”, where he placed his praxis as a physician socialist activist, leading politician, parliamentarian, and then as the President of the Republic of Chile. Allende’s thesis was the country’s transformation to socialism via a peaceful election, with all due respect to other political, ideological and religious views.

Keywords: Democracy, pluralism, Chilean road to socialism, revolution, Latin America.

Introducción

*No hay talento ni genio al que su propia luz
no le baya sombras.*

Para un ciudadano chileno que ha sido testigo y participante activo de un proceso político, no

resulta fácil sistematizar su experiencia entre los claroscuros de su capacidad de observación y de la constatación de los hechos en la historia. En mi juventud de estudiante de liceo comencé a saber de Salvador Allende, a escuchar sus discursos, a plantearme cuál era el camino político más adecuado para transformar la sociedad chilena.

La década de los sesenta del siglo pasado marcó e interpeló a toda mi generación. No había espacio para la apatía, la indiferencia y menos para el individualismo. En esta mesa del X° Capítulo del Corredor de las Ideas “De Allende al socialismo del siglo XXI”, comparto mi reflexión sobre el acontecimiento más importante, grotesco y violento de la historia de Chile del siglo XX: la interrupción de un proceso de humanización por la recuperación de una identidad nacional auténticamente democrática.

¿Habrá algo más obvio que preguntarse quién fue Salvador Allende? ¿Es reflejo, la definición o la interpretación de la historia de la que formó parte, entre 1927 y 1973? ¿Qué grado de sensibilidad, de madurez afectiva, talante, aplomo personal y sentido de la historia había en él, cuando le habla al mundo y a los chilenos atónitos, desde el Palacio de Gobierno bombardeado e incendiándose, esa mañana del 11 de septiembre de 1973, escenario dramático de la esperanza agredida de todo un pueblo? ¿Entre esos anuncios de muerte nacía uno de los próceres de la historia de América Latina del siglo XX?

El propósito de esta comunicación es sistematizar las prácticas, ideas y pensamientos de quien fuera el “Compañero Presidente de Chile”, Salvador Allende (1908-1973), hombre que dedica su vida a la lucha y emancipación por la democracia, el pluralismo, la libertad y la igualdad, intentando construir una sociedad socialista para un Hombre Nuevo. De paso, rendirle un homenaje a quien nos dejara una lección de entusiasmo, perseverancia y coherencia entre sus palabras y los hechos, entre su utopía y la conciencia crítica que va madurando desde su práctica republicana hasta consolidarla en conductas revolucionarias. Mi hipótesis es la siguiente: en la biografía de Salvador Allende, en sus vínculos y acompañamiento de las luchas sociales, políticas, culturales y controversias ideológicas y estratégicas con el Partido Socialista, subyace una idea de América Latina y de socialismo a la chilena, donde sitúa su praxis como médico, militante socialista, dirigente político, parlamentario y luego como Presidente de una república corroída por el “peso de la noche” del siglo XIX y por la mezquindad de la oligarquía, legado del conservadurismo hispánico de los colonizadores. Hay coincidencia en que a la realidad de un Chile subdesarrollado,

le aplica las concepciones teóricas de un marxismo enriquecido por los aportes científicos del devenir social. Su tesis es la transformación del país al socialismo por la vía pacífica-electoral, con respeto a las demás concepciones políticas, ideológicas y religiosas. Concibe América Latina “en la unidad de los pueblos en su lucha emancipatoria como base esencial de la victoria definitiva”¹⁶.

Han transcurrido casi 40 años desde que la Unidad Popular llegara al poder ejecutivo en una nación regida por el discurso jurídico de la oligarquía. Nunca imaginamos que la dictadura militar iba a revertir tan brutalmente las conquistas del pueblo. Ante la gravedad de la crisis generada por el imperialismo, la reacción conservadora nacional y la propia dinámica de un proceso que habría, día a día, expectativas en todos los frentes y justificaba nuevas definiciones, Salvador Allende decide convocar a un plebiscito para una reforma de la Constitución Política del Estado. La tentativa fue inútil¹⁷. El Chile de hoy, dadas las características histórico-políticas acumuladas en los procesos constitucionales intervenidos por militares desde 1811, “a lo sumo se diría que se trata de un país semidemocrático con una ciudadanía restringida”¹⁸.

Biografía e historia

Salvador Allende Gossens, nace el 26 de junio de 1908 en el seno de una familia liberal, burguesa y progresista. Sus antepasados son de origen vasco y llegan a Chile en el siglo XVII. Su bisabuelo, Ramón Allende Garcés, combatió junto a Simón Bolívar en Boyacá y Carabobo. Su hermano Gregorio fue jefe de la primera guardia de honor de Bernardo O'Higgins, prócer de la emancipación nacional de Chile. Su abuelo paterno, Ramón Allende Padín, fue Serenísimo Gran Maestro de la Orden Masónica y cofundador, en 1871, de la primera escuela laica

16 Allende, Salvador: palabras pronunciadas en 1966 en la Conferencia Tricontinental de La Habana, Cuba.

17 “A mediodía del domingo 9 de septiembre de 1973, el Presidente de la República anticipó personalmente al Comandante en Jefe del Ejército, acompañado del Inspector General del Ejército, general Orlando Urbina, que en las horas siguientes iba a hacer pública la convocatoria del plebiscito. Aquella tarde, de regreso a su casa, el jefe del Ejército decidió su alta traición, adelantándose a la llamada a la ciudadanía a las urnas del Jefe del Estado”. Joan Garcés (1998) en el prólogo al texto póstumo *Bases para la Constitución Política del Estado*, Fundación Estudios Políticos Simón Bolívar, España, 1993, nota de página 8.

18 Grez, S. (2009). “La ausencia de un poder constituyente democrático en la historia de Chile”, *Tiempo histórico*, 1.

del país. En su calidad de médico, anticlerical y masón se alistó como voluntario en la Guerra del Pacífico. Fallece en 1884 identificado como “el Rojo Allende”. Su padre, Salvador Allende Castro y otros familiares adhieren al radicalismo laico, fuerza política fundada en 1858. Salvador Allende Gossens, quinto hermano dentro de su familia, se forma como político y desarrolla su liderazgo desde 1927 hasta 1973, en un periodo de relativa estabilidad institucional, excepcional en el contexto latinoamericano. Influye profundamente en su vida adolescente, el zapatero anarquista Juan Demarchi, quien le enseña a jugar ajedrez, le habla de la vida social y le consolida su vocación por la lectura. A los 18 años es presidente del Centro de Alumnos de la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile; a los 19 es vicepresidente la Federación de Estudiantes y hacia 1930 comienza a militar en el grupo Avance y a incursionar en las primeras lecturas sobre Marx, Lenin y Trotsky. En 1932 sufre el primer encarcelamiento y luego participa en la fundación del partido Socialista. De ahí en adelante, y durante 25 años, ejercerá cargos de representación parlamentaria hasta llegar a ser “El Compañero Presidente de Chile”. El 2 de diciembre de 1972, se reúne con estudiantes mexicanos en la Universidad de Guadalajara, justificando su realismo político y exhortándoles a asumir sus deberes intelectuales para conjurar extremismos estériles. Les dice: “Uno se encuentra a veces con jóvenes que como han leído el *Manifiesto Comunista*, o lo han llevado largo rato debajo del brazo, creen que lo han asimilado y dictan cátedra y exigen actitudes y critican a hombres que, por lo menos, tienen consecuencia en su vida. Y ser joven y no ser revolucionario es una contradicción hasta biológica, pero ir avanzando en los caminos de la vida y mantenerse como revolucionario, en una sociedad burguesa, es difícil”¹⁹.

Las distintas visiones que se tienen de la identidad de Salvador Allende, dependen de las dimensiones que hay que distinguir en su vida relacionadas con sus motivaciones, actuaciones, ideología y contexto histórico. El dilema interpretativo se resuelve, aceptando que estas dimensiones son indisolubles en la personalidad de un hombre de su talento y sensibilidad social. Creo que las motivaciones por dedicar su vida a la

política son intrínsecas a los elementos psicológicos de su carácter, debido a los modelos familiares que tuvo y al temprano conocimiento de las causas de los conflictos sociales y de la importancia que le atribuyó a la trascendencia histórica. “La ideología de Allende heredó los ideales ilustrados en la versión masónica que, en Chile, son un hilo de continuidad desde los próceres de la Independencia y la república autoritaria, en la primera mitad del siglo XIX, hasta el Partido Radical, en la segunda. Esto es, la confianza en la razón y la educación; la valoración de la igualdad y de la ley; y, finalmente, una concepción humanista de la política que desemboca tanto en el nivel individual como en el nivel social [...], orientándolo hacia el diseño de formas de vida, esto es, de sistemas económicos, políticos y legales cuyo primer desafío está claro: mejorar las condiciones de quienes menos beneficios obtienen del sistema”²⁰.

Según el economista Hugo Fazio, quien colabora con Allende en la Vicepresidencia del Banco Central de Chile durante todo su gobierno como persona de confianza, señala que las características de su liderazgo se pueden resumir en los siguientes rasgos: “primero, daba plenas atribuciones en el ejercicio de sus funciones a quienes había encomendado. Segundo, su disposición a escuchar y a seguir los acontecimientos cuando le asignaba importancia relevante, temas sobre los cuales pedía constantemente información y entregaba sus criterios de cómo debían enfrentarse. Tercero, era capaz de dar explicaciones cuando se equivocaba en sus apreciaciones sobre las decisiones personales de sus colaboradores”²¹. Para Jorge Arrate²², Allende “es la nostalgia de la esperanza” que habita en la conciencia moral de los chilenos desde el día de su muerte. En la memoria colectiva hoy se reconocen tres huellas: la del Allende héroe, la del Allende socialista de carne y hueso y la del Allende líder de un proyecto de izquierda. Tres miradas posibles. La primera ha traspasado las fronteras y es imborrable en la conciencia de los demócratas y hombres de buena

19 Witker, A. (1980). *Salvador Allende, 1908-1973. Prócer de la liberación nacional*. México, D. F.: Unam.

20 Orellana, M. (1998). *Allende, alma en pena (una mirada libre)*. Santiago de Chile: Demens & Sapiens.

21 Fazio, H. (2008). “Mapa de la extrema riqueza: antes, durante y después”, (pp. 191-205), En *Salvador Allende, presencia en la ausencia*. Santiago-Madrid: Lom y Cenda.

22 Cf. el ensayo de Jorge Arrate *Salvador Allende ¿Sueño o proyecto?*, de Editorial Lom (2008). Es interesante el capítulo 7 “Cuál Allende”, donde se argumenta sobre las ideas sintetizadas aquí (pp. 85-91).

voluntad del mundo. La segunda, nos enseña que la contienda política es una lucha por las ideas, no sólo por el poder. Y el tercer Allende, el reformador revolucionario que, sin ser un teórico universitario, se distinguió por su solidez conceptual y argumentos científicamente fundados, impulsa una de las tentativas más dramáticas de la historia de Chile. Reconocía que “sin teoría revolucionaria no hay acción revolucionaria”. Su dilema permanente estuvo centrado en el debate sobre reforma o revolución y los efectos prácticos de este debate para ampliar el horizonte de la libertad, la igualdad y la democracia en la génesis de un socialismo a la chilena que le provocó pánico a la burguesía chilena y a los católicos conservadores.

¿Cómo define Salvador Allende a un revolucionario? Es interesante llegar a esta respuesta recordando que la revolución chilena fue un proceso de transformación con participación de sectores cristianos y católicos influidos por el Concilio Vaticano II, la Conferencia de los obispos latinoamericanos de Medellín de 1968, la Teología de la Liberación, la mística de las Comunidades Eclesiales de Base y el impacto de la muerte del sacerdote colombiano Camilo Torres y del Che Guevara. En abril de 1971, un grupo de 80 sacerdotes católicos abren las jornadas sobre la “Participación de los cristianos en la construcción del socialismo en Chile”. En su mensaje al encuentro, Allende confirma el carácter democrático y pluralista del proceso que lidera con respeto a todas las creencias, y agrega: “Un pensador cristiano, luchador ejemplar, combatiente de nuestro tiempo, definió al revolucionario como aquel hombre que tiene conciencia de que en nuestras patrias no se puede dar de comer ni vestir ni alojar a las mayorías; que teniéndola, lucha contra las estructuras opresoras; no transige; promueve la unión de todos los sectores socialmente explotados; en definitiva, lucha por la levación integral de los hombres [...] Desde otro enfoque filosófico, concordamos plenamente con este pensamiento de Camilo Torres [...] La fuerza política que hoy gobierna a Chile es la culminación de una alianza permanente, férrea e inquebrantable entre cristianos y no cristianos, entre hombres de distinto signo ideológico, que han entendido con precisión que el verdadero conflicto de nuestro tiempo [...] es entre el imperialismo y los países dependientes, y en el interior de estos, entre la gran burguesía explotadora y la inmensa masa

de los explotados”²³. Allende sentía admiración y respeto por políticos chilenos como José Manuel Balmaceda y Pedro Aguirre Cerda; y entre políticos universales como Fidel Castro, Ernesto Guevara, Chu en Lai y Hô Chi Min.

En un controvertido espacio televisivo de la estatal de Televisión Nacional de Chile, en septiembre de 2008, denominado “Grandes chilenos de nuestra historia”, Allende es elegido en votación popular como el chileno más grande de la historia del país. Entre más de cuatro millones de votos emitidos²⁴, Allende saca la primera mayoría con el 38,81%, seguido por el héroe naval Arturo Prat y el santo jesuita Alberto Hurtado, adoptado como el patrono del movimiento sindical. Para el historiador Sergio Grez, este resultado no es un “Tribunal de la historia”, es “lo que podría denominarse la batalla de la memoria [...]”. Todos los elegidos, a pesar de las grandes diferencias existentes entre ellos, tienen en común el ser personajes caracterizados por la firmeza de sus convicciones, su honestidad, el heroísmo o la sensibilidad artística y, en muchos casos, un final digno a la vez que trágico”²⁵. El historiador Grez echó de menos que no aparecieran otras figuras relevantes como Benjamín Vicuña Mackenna, José Manuel Balmaceda, Luis Emilio Recabarren y Clotario Blest.

Salvador Allende muere en la soledad en medio de traidores de la oposición y del ejército, con la sola excepción de la compañía de sus hijas, la secretaria y un grupo de amigos y policías leales que el martes 11 de septiembre de 1973 lo acompañan y se defienden en el Palacio de Gobierno. Su última iniciativa, antes de suicidarse acosado por la traición de los generales golpistas con ayuda de la CIA, es

23 El texto citado aparece en el capítulo IX, páginas 209-210 del libro de Mario Amorós (2008). *Compañero presidente Salvador Allende*. Valencia: Universitat de Valencia.

24 La periodista conductora del programa televisivo, Consuelo Saavedra, informa que el 60% de los estudiantes y profesores que votaron por los 10 finalistas tenían entre 13 y 24 años. Los finalistas fueron: Víctor Jara, dramaturgo y cantautor asesinado por la dictadura; el guerrillero Manuel Rodríguez; el militar emancipador Miguel Carrera; el líder mapuche Lautaro; y más abajo se suman Gabriela Mistral, Pablo Neruda, Violeta Parra. No quedaron seleccionadas para la final de este concurso: Bernardo O’Higgins, Diego Portales, Manuel Montt, Arturo Alessandri, Carlos Ibáñez ni el dictador Pinochet, conocidos “padres fundadores o refundadores” de la institucionalidad burguesa al amparo de las Fuerzas Armadas.

25 Entrevista de la periodista Daniela Estrada, IPS Noticias, al historiador Sergio Grez, el 17/09/08, horas antes de conocerse el resultado de la votación del público del concurso organizado por TVN.

salvar un viejo papel con el original del Acta de la Independencia de Chile. Fue la última misión encomendada a su secretaria, quien se la entrega a un soldado y este la rompe lanzando los pedazos al suelo. El viejo y simbólico papel fue firmado en Talca por el Director Supremo Bernardo O'Higgins Riquelme, en el primer aniversario de la Batalla de Chacabuco, el 12 de febrero de 1818.

La Vía Chilena al Socialismo

La *Vía Chilena al Socialismo* se puede nombrar de distintas maneras: “vía constitucional”, “vía allendista al socialismo”, “vía parlamentaria”, “vía democrática popular”, “quinta vía chilena al socialismo”, “vía no armada o no insurreccional”, etc. El concepto se va estructurando en oposición al modelo capitalista anglosajón, a la democracia meramente representativa, a la “vía no capitalista de desarrollo” que proponía la ideología del Partido Demócrata Cristiano y a los métodos utilizados por los antecedentes inmediatos de la revolución soviética, china y cubana.

En el plano interno, la vía chilena al socialismo, en cierta medida, era excluyente con la postura del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) y de algunos dirigentes del Partido Socialista. Allende le da muchísima importancia a la evolución histórico-política de cada país; la situación chilena no le parece compatible “con la dictadura del proletariado, la conducción centralista del partido único” y la violencia como el único método de “partera de la nueva sociedad”. La estrategia de Allende es evitar la violencia y recurrir al mecanismo electoral a base del apoyo de los trabajadores organizados, de los intelectuales y del respeto de la burguesía liberal a las propias reglas de su ajedrez político. Esta vía es la estrategia contraria a “la guerra del pueblo”, “al foco insurreccional”, “a la insurgencia utilizando armas”, formas militares del proceso de reivindicación revolucionaria que para el caso de Chile no comparte; nunca deja de estar consciente sobre las dificultades de impulsar un auténtico proceso revolucionario en el marco de la democracia burguesa. Está convencido de que “Chile es la primera nación de la tierra llamada a conformar el modelo de transición a la sociedad socialista [...] Pisamos un nuevo camino; marchamos sin guía por un terreno desconocido, apenas teniendo como brújula nuestra fidelidad al

humanismo en todas las épocas —particularmente al humanismo marxista— y teniendo como norte el proyecto de la sociedad que deseamos, inspirada en los anhelos más hondamente enraizados en el pueblo chileno”²⁶.

El contexto internacional de la *Vía Chilena al Socialismo* está marcado por la disputa ideológica bipolar de la Guerra Fría como dilema y conflicto sobre el modelo de democracia pluripartidista liberal capitalista de los Estados Unidos de Norteamérica, y el modelo del centralismo democrático del partido único en la Unión Soviética. En el contexto interno chileno, se impone el modelo de la “Revolución en Libertad” del Partido Demócrata Cristiano para validar la ideología del socialismo comunitario. Y mientras el Partido Comunista favorece una estrategia gradualista del “avanzar consolidando”, el Partido Socialista se inclina por una estrategia más rupturista del “avanzar sin transar”. El conjunto de estos factores va debilitando la posibilidad de éxito de la estrategia allendista. “Un bosquejo del contexto de la propuesta de Allende de una *vía chilena al socialismo* comienza con la incorporación de los factores antes descritos: “las transformaciones demográficas locales ocurridos durante un siglo; los cambios producidos por la difusión de la educación; las profundas divisiones ideológicas surgidas en el mundo polar de la Guerra Fría; el impacto de la interpretación foquista de la revolución cubana; y, finalmente, la dinámica social desencadenada por la Reforma Agraria y la “chilenización del cobre” durante la “Revolución en Libertad”²⁷ de Eduardo Frei Montalva ¿Qué hubiera acontecido para el resto del mundo y para Allende si se hubiese logrado el triunfo de esta quinta vía?²⁸

26 Allende, S. (21 de mayo de 1971). *Mensaje al Congreso Pleno de Chile*, (pp. 3-4), *Punto Final*, 132.

27 Orellana, M. (1998). *Allende, alma en pena*. Santiago de Chile: Sapiens & Demens.

28 Op. cit. P. 111: “De triunfar la *vía chilena al socialismo*, entonces, Allende hubiera tenido derecho a proclamarse verdaderamente revolucionario. Chile habría dado una lección al mundo, abriendo una ruta alternativa al socialismo, distinta de aquella soñada por Marx, y distinta también a aquellas ejecutadas por Lenin, Mao y Fidel. Y, desde esa perspectiva, la *vía chilena* propuesta por Allende tenía derecho a considerarse a sí misma como la más “revolucionaria” precisamente por renunciar al uso político de la violencia”

En efecto, el concepto *Vía Chilena al Socialismo*²⁹ se refiere al proyecto político de la Unidad Popular para acceder al socialismo a través del sufragio y de la institucionalidad vigente, cuyo depósito discursivo corresponde a los procedimientos y categorías jurídicas de la burguesía con presencia de las capas medias y el pueblo representado en el Parlamento. La utopía de la *Vía Chilena al Socialismo* propende profundizar la democracia con la participación activa del pueblo, ampliar el horizonte del pluralismo, de la libertad y de la igualdad. Su formulación teórica se lleva a cabo durante la presidencia de Allende; y pareciera ser que se pone más hincapié en los objetivos que en las estrategias. Los referentes más específicos de la definición de la *vía* están en los siguientes textos: “Discurso de la victoria” (04/09/70; “Discurso de la toma de posesión” (05/11/70; “Mensaje al Congreso Nacional o Primer Mensaje Presidencial” (21/05/71) y “La Vía Chilena al Socialismo, el aparato del Estado actual, informe en el Pleno del Partido Socialista” (18/03/72). La posibilidad de éxito de esta *vía* era posible de acuerdo al siguiente diagnóstico: la situación desmedrada del capitalismo mundial; y al interior de Chile, el aumento de apoyo electoral a la izquierda a partir de 1952; el carácter democrático de la doctrina socialista; factores de la idiosincrasia chilena; la diferencia de la *vía pacífica* con la llamada *coexistencia pacífica* en pugna permanente entre capitalismo y democracia, etc. Con todos estos antecedentes, se comprende entonces por qué el Programa de la Unidad Popular es antiimperialista, antioligárquico y anticapitalista y se apuesta por una estrategia política no violenta. Para Allende la revolución no era destruir, sino edificar; no arrasar, sino levantar formas distintas de convivencia de las mayorías nacionales en tareas por el destino de Chile. El programa implica la nacionalización de los medios de producción (agricultura y gran minería del cobre), banca, energía, transportes, comunicaciones y educación. La sustentación empírica de este proyecto estaba en el rol de la institucionalidad, en el protagonismo del movimiento popular, en las tareas programáticas de la Unidad Popular, en el abanico de libertades políticas y de libre asociación, en el comportamiento del sistema de

expresión política, en el rechazo a la violencia y en la consideración sociopolítica de contar el país con Fuerzas Armadas “profesionales, obedientes y no deliberantes”.

Ya en la primavera de 1970 se comienza a hablar en todo el mundo de la *Vía Chilena al Socialismo*. En noviembre de este año, Allende concede una entrevista al diario turinés *La Stampa*, oportunidad en que expresa lo esencial: “aspiramos a encontrar soluciones a los problemas chilenos basadas en la realidad socioeconómica y política chilena, según nuestras tradiciones y particularidades. No tenemos fórmulas ortodoxas o dogmáticas de ningún tipo, no creemos que métodos útiles en otros países puedan aplicarse en Chile sin sufrir una adaptación fundamental a nuestra realidad. En síntesis, somos y seremos chilenos pragmáticos [...] Nosotros no tenemos la intención de exportar nuestras ideas y nuestros métodos. Sólo hemos demostrado que, en las condiciones reales de un país como Chile, la vía electoral y pacífica es perfectamente válida para que el pueblo llegue al poder. Ahora tenemos que demostrar que en estas condiciones es posible adoptar medidas que representen un camino hacia el socialismo, manteniéndonos en la estrecha cornisa de la democracia representativa y con un pleno respeto a las libertades públicas”³⁰.

Una semana después de estas declaraciones, entra en vigencia la intervención norteamericana bajo la administración de Nixon³¹. El diagnóstico que se hacía de la situación chilena de la época, señalaba que la sociedad nacional estaba herida por las desigualdades y dividida en clases socioeconómicas. 9,5 millones de personas poblaban 714.767 kilómetros cuadrado con una longitud de 4.270 kilómetros, con una densidad demográfica de 13 habitantes por kilómetro

29 Cf. el trabajo de Ana Henríquez Arroyo *Salvador Allende, la vía chilena al socialismo*, Instituto de Historia, U.C.V., 28/05/07. Programa de Magister en historia, política y relaciones internacionales.

30 Cf., capítulo VI “Chile al rojo” del libro de Mario Amorós *Compañero presidente, Salvador Allende, una vida por la democracia y el socialismo*, España, Universidad de Valencia, 2008, páginas 143-162. La declaración citada de Allende están en la página 156 y con otras referencias, del mismo tenor, en las siguientes.

31 El 9 de noviembre, Kissinger reúne al Consejo de Seguridad Nacional y aprueban el plan de agresión a través de: guerra diplomática, presión militar, guerra económica y bloqueo financiero. EE. UU. inicia una guerra sin declaración previa sin respetar el derecho Internacional regulado por la Carta de las Naciones Unidas. El “programa de acción secreta”, comprendía: acciones políticas para debilitar a la Unidad Popular; intervenir al interior de las Fuerzas Armadas; respaldar a los sectores políticos contrarios a la izquierda o no marxistas; ayudar a los medios de comunicación conservadores para difundir propaganda contra la UP y difundir la idea a nivel mundial que Allende seguiría el modelo de la URSS y de Cuba.

cuadrado y con 72% de la población en los núcleos urbanos. La renta per cápita era de 700 dólares y con una desigual distribución de la riqueza: en 1967, el 10% más pobre de la población recibía el 1,5% del ingreso total, mientras que el 10% más rico obtenía el 40,2%. La economía chilena dependía del exterior con un 9% de desocupación y un 30% de inflación. En materia social, el 20% de los partos se producían sin atención médica, un índice de mortalidad infantil de 78,7 por mil y faltaban 585.058 viviendas.

Los factores de la identidad nacional de este proyecto, se sintetizan en el discurso de Allende, el 4 de diciembre de 1972 en el XXVII periodo de sesiones de la Asamblea de las Naciones Unidas: “vengo de Chile, un país pequeño pero donde hoy cualquier ciudadano es libre de expresarse como mejor prefiera, de irrestricta tolerancia cultural, religiosa e ideológica, donde la discriminación racial no tiene cabida. Un país con una clase obrera unida en una sola organización sindical, donde el sufragio universal y secreto es vehículo de definición de un régimen multipartidista, con Parlamento de actividad ininterrumpida desde su creación hace 160 años, donde los Tribunales de Justicia son independientes del Ejecutivo, en que desde 1833 sólo una vez se ha cambiado la Carta Constitucional sin que ésta prácticamente haya dejado de ser aplicada. Un país de cerca de 10 millones de habitantes que en una generación ha dado dos premios Nobel de Literatura, Gabriela Mistral y Pablo Neruda, ambos hijos de modestos trabajadores. Historia, tierra y hombre se funden en un gran sentido nacional [...] Pero Chile es también un país cuya economía retrasada ha estado sometida, e inclusive enajenada, a expensas capitalistas extranjeras, que ha sido conducido a un endeudamiento exterior superior a los cuatro mil millones de dólares, cuyo servicio anual significa más del 30% del valor de sus exportaciones”³².

La idea de América Latina

La idea que Salvador Allende va plasmando sobre América Latina está inspirada por las reflexiones, el horizonte y la necesidad de integración

que José Martí expusiera en su ensayo *Nuestra América* (1891), por el conocimiento que tiene de Francisco Bilbao y de Santiago Arcos, además de las discusiones de alcance continental que surgen con el anarquismo de Manuel González Prada, el aprismo peruano difundido por Víctor Raúl Haya de la Torre, el indoamericanismo³³ de José Vasconcelos, el aporte de Juan Carlos Mariátegui expuesto en sus ensayos sobre la realidad peruana difundidos en las primeras décadas del siglo XX y la contribución intelectual del chileno Luis Emilio Recabarren y del mutualista Fermín Vivaceta. El contexto es la Gran Depresión de 1929, en el cual el imperialismo norteamericano y los países periféricos están envueltos en el debate de la llamada “cuestión social”, crisis del capitalismo que afecta gravemente al Tercer Mundo porque aumenta el desempleo, baja la producción, se agudiza la incertidumbre y madura la conciencia política de los trabajadores. Es la crisis más grave que se ha conocido desde la Revolución Industrial, la cual se instala en el poder en Alemania y en Japón, acrecentando las fuerzas políticas del fascismo y del nazismo. La “cuestión social” se traducirá en el tema de la paz y de la integración de las naciones oprimidas; entre 1918 y 1950, se producirá un apogeo del nacionalismo antifascista, vinculando al Estado y a la Nación con políticas populares: Nación como lugar de soberanía y Pueblo como expresión común de humanización.

Salvador Allende, en la intervención de noviembre de 1945 en el Senado de Chile, analizando los efectos de la segunda guerra mundial sobre los niños y el destino de Venezuela³⁴, argumenta que “tornar democrática la democracia, significa, pues, hacer de la riqueza nacional un patrimonio de todos y no de un grupo privilegiado; significa llevar la sanidad a todos los pueblos y villorrios del país; significa sembrar de escuelas el territorio y dotarlo de todos los medios y elementos

32 Allende, S. (1972). “Discurso ante la ONU, año 1972”, En *Abrirán las grandes alamedas, discursos*. Libros del ciudadano, (pp. 25-26). Santiago de Chile: Lom.

33 Tiene su base en el indigenismo y en el reconocimiento de la dignidad del indio y demás etnias que contribuyeron al mestizaje como realidad cultural en la heterogénea constitución de la identidad latinoamericana (“raza cósmica”).

34 Cf. la intervención parlamentaria de Allende en el Senado de Chile en septiembre y noviembre de 1945, respectivamente: “Política internacional. Estatuto internacional de las naciones Unidas” y “Proyecciones del movimiento político de Venezuela. El socialismo chileno y su finalidad americanista”, en *Obras Escogidas*, 1933-1948, Vol. 1 compiladas por Patricio Quiroga, LAR, 1988, pp. 367 a 402.

culturales; significa brindarles asistencia social y médica a todos los chilenos, sin ánimo piadoso, sin exclusiones sectarias, con sentido solidario y patriótico. Significa, en fin, poner la Nación al servicio de todos los chilenos y organizar una Patria para la comunidad americana y la solidaridad mundial”³⁵.

Concibe América Latina, dentro del Tercer Mundo, como una afinidad de pueblos en sus culturas que, desde su integración y libre determinación entre ellos -como lo reafirma en marzo de 1971 en Argentina, en la norteña ciudad de Salta con motivo de ratificar el arbitraje británico para resolución del conflicto fronterizo-: “los chilenos queremos contribuir decididamente a proyectar la América Latina hacia el mundo, con personalidad propia, digna e independiente, lo que requiere profundas transformaciones en su estructura interna social y política. Sabedores de la fuerza que depara la unidad de nuestros pueblos, podremos emprender grandes tareas en beneficio colectivo [...] Insistiremos en todo aquello que una a nuestros pueblos, desde elaborar textos que enseñen la misma historia y establecer empresas mixtas bilaterales y multilaterales, hasta organizar un régimen común de seguridad social. El arte y el pensamiento del hombre americano han de fundirse libremente en nuestro continente. Los científicos deben tener iguales garantías. Es nuestra época de vertiginoso avance tecnológico. De nuevos valores humanos. De una rebelde juventud. Es preciso no olvidarlo. Alguna vez se establecerá el estatuto del hombre americano. Y un día llegaremos, manteniendo la propia nacionalidad, a la nacionalidad latinoamericana” (Archivo Salvador Allende, 1,1990:29-31). Su militancia en el Partido Socialista es coherente con su pensamiento sobre América Latina, partido que tiene una concepción mundial internacionalista para ejercer la solidaridad proletaria con un sentido eminentemente americanista. Cuando Allende diseña las bases para la Reforma de la Constitución Política del Estado de Chile, en el título 1° sobre Estado, Gobierno y Soberanía, piensa a Chile vinculado a América Latina y al resto del mundo: “La República de Chile es un Estado unitario, de Gobierno democrático popular, que se apoya

en la fuerza creadora de los trabajadores. Integra la comunidad latinoamericana y participa de la comunidad universal como país libre, soberano y económicamente independiente”³⁶.

Conclusiones

En este breve espacio he tratado de comprender e interpretar la vida y el pensamiento de Salvador Allende, haciendo una lectura que permitiese dialogar con sus escritos, sin renunciar a mis vivencias como ciudadano chileno y al recuerdo que tengo de su persona.

Para el pueblo chileno, Allende seguirá siendo “la nostalgia de la esperanza” hasta que el mundo y América Latina vuelvan a escuchar la voz (de los sin voz) que tiene acallada la ideología de la globalización neoliberal.

¿Era viable el proyecto, posible su imaginario, razonable la vía al socialismo por los cauces electorales? La derecha chilena, a la cual se suman otros sectores conservadores, el imperialismo norteamericano, la injerencia de las emergentes empresas transnacionales de la época y la apuesta estratégica de la misma Unidad Popular, contribuyen con su grado de responsabilidad a interrumpir temporalmente el proceso de humanización por la recuperación de una identidad nacional, democrática y popular. El reformismo de la primera etapa de la *vía* desencadenó la reacción a muerte de la burguesía. “Septiembre de 1973 es una fecha simbólica para nuestro continente: no solamente cae un gobierno elegido democráticamente. Se cierra un mundo. Comienza el largo y sinuoso camino que condujo a las reestructuraciones económicas y a la dictadura de la ideología neoliberal”³⁷. Las circunstancias políticas del periodo 1970-1973 ofrecían un escaso margen de tolerancia de la reacción para profundizar en el proceso de reivindicación y participación popular. La derecha chilena no iba a tolerar la “toma del poder real”. La atmósfera político-cultural estaba demasiado enrarecida por la mezquindad, el miedo al cambio y la falta de generosidad. Los vientos de tempestad, los azotes a la *Vía Chilena al Socialismo*,

35 Op. cit., “El destino de la juventud chilena”, p. 415.

36 Allende, S. (1973). *Mi propuesta a los chilenos*, documento póstumo. Barcelona: Centro de Estudios Políticos Simón Bolívar y Fundación Presidente Allende.

37 Moulian, T. (2000). *Socialismo del siglo XXI, la quinta vía*. Santiago de Chile: Lom.

desencadenan todas sus fuerzas en contra de la “Escuela Nacional Unificada”.

Desde la visión continental de Allende, América Latina se define como una región perteneciente al Tercer Mundo; considera que sólo integrándose a través de factores históricos, políticos, económicos, sociales y culturales, podrá emanciparse y consolidar su autonomía democrática. No en vano señala que algún día se establecerá el estatuto del hombre americano hasta alcanzar la nacionalidad latinoamericana.

La juventud del siglo XXI debe estudiar y repensar esta experiencia de la sociedad chilena. Para Allende, ser joven y no ser revolucionario era una contradicción hasta biológica. La sustentabilidad eco y geo-económica del capitalismo está alcanzando su límite. El camino del futuro inmediato está claramente trazado y bifurcado: seguimos hundiéndonos en el individualismo mercantil para continuar parchando la sociedad de consumo, o endilgamos nuestras decisiones y acciones por el camino de la solidaridad, haciendo el esfuerzo de construir una sociedad poscapitalista, plural, sin explotación del hombre ni devastación de la naturaleza.

Sobre los deberes y derechos del hombre, Allende deseaba consagrar en la Reforma de la Constitución Política del Estado, lo siguiente: “Toda declaración de derechos queda incompleta, en este momento de la vida nacional, si ella no se integra con una declaración de los deberes del hombre, capaz de encauzar la vida social bajo el signo de la hermandad y solidaridad entre los hombres, como vía necesaria para una gradual implantación del socialismo [...] Se consagra la libertad de la actividad espiritual creadora; la protección e impulso a las investigaciones científicas y a las manifestaciones artísticas, y el derecho de todos a participar y disfrutar de la vida cultural y artística de la comunidad”³⁸.

Lista de referencias

Archivo Salvador Allende (1990). *América Latina, un pueblo continente*. Santiago de Chile: Archivo Salvador Allende.

- Allende, S. (2003). *Abrirán las grandes alamedas, discursos*. Libros del ciudadano. Santiago de Chile: Lom.
- Allende, Salvador (1971): *Mensaje al Congreso Nacional del Presidente Salvador Allende*. Documento de Revista Punto Final, suplemento a la edición N° 132, 08/06/71.
- Allende, S. (1993). *Salvador Allende, un Estado Soberano Democrático, mi propuesta a los chilenos. Texto póstumo*. Barcelona: Centro de Estudios Políticos Simón Bolívar-Fundación Presidente Allende.
- Arrate, J. (2008). *Salvador Allende ¿Sueño o proyecto?* Santiago de Chile: Lom.
- Carvallo, A., Salazar, M., Sepúlveda, O. (1988). *La historia oculta del régimen militar*. Santiago de Chile: La Época.
- Devés-Valdés, E. (1988). “Orígenes del socialismo chileno (Fermín Vivaceta y el mutualismo en la segunda mitad del siglo XIX”. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 453, pp. 31-48.
- Garcés, J. (1976). *Allende y la experiencia chilena. Las armas de la política*. Barcelona. Ariel.
- Grez-Toso, S. (2009). “La ausencia de un poder constituyente democrático en la historia de Chile”. *Tiempo Histórico*, 1.
- Henríquez-Arroyo, A. (2007). *La vía chilena al socialismo*. Santiago de Chile: UCV-Instituto de Historia.
- Irrázaval, G. & Piñera, M. (1996). *Chile, discursos con historia*. Santiago de Chile: Los Andes.
- Lawner, M., Soto, H. & Schatan, J. (editores) (2008). *Salvador Allende, presencia en la ausencia*. Santiago de Chile: Lom-Cenda Fondation Gabriel Peri.
- Millas, O. (1987). *De O'Higgins a Allende, páginas de la historia de Chile*. Madrid: Milhay.
- Moulian, T. (2000). *Socialismo del siglo XXI, la quinta vía*. Santiago de Chile: Lom.
- Moulian, T. (2006). *Fracturas, de Pedro Aguirre Cerda a Salvador Allende (1938-1973)*. Santiago de Chile: Lom.
- Moulian, T. (2009). *Contradicciones del desarrollo político chileno, 1920-1990*. Santiago de Chile: Lom-Arcis.
- Moulian, T. (1998). *Conversación interrumpida con Allende*. Santiago de Chile: Lom-Arcis.
- Orellana, M. (1998). *Allende, alma en pena*. Santiago de Chile: Demens & Sapiens.

38 Allende, S. (1993). *Mi propuesta a los chilenos, documento póstumo*. Barcelona: Centro de Estudios Políticos Simón Bolívar y Fundación Presidente Allende.

- Prats-González, C. (1985). *Memorias del General Carlos Prats, testimonio de un soldado*. Santiago: Pehuén.
- Quiroga, P. (coord.) (1988). *Salvador Allende Gossens, obras escogidas, 1932-1948*, 1. Santiago de Chile: LAR.
- Teitelboim, V. (2000). *La gran guerra de Chile y otra que nunca existió*. Santiago de Chile: Sudamericana.
- Vuskovic, S. (2003). *Allende en el mundo*. Valparaíso: Colectivo Itinerante.

Prensa

- Diario *La Nación*. Documento especial. “Septiembre, la historia escrita, a 30 años del Golpe. Allende, cien miradas”. 29/08/08, 64 páginas.
- Diario *La Tercera de la Hora*, sección Reportajes: “El día más dramático del siglo XX chileno”, 24/08/03. “Las dramáticas seis horas previas al bombardeo a La Moneda”, 31/08/03. “El bombardeo, los últimos minutos de vida de Allende”, 07/09/03. “Las ruinas La Moneda y el nacimiento de la Junta”, 14/09/03.
- Diario *El Mercurio*: “El asalto a La Moneda según Fidel Castro”. 14/09/03, página D-10.
- Estrada, D. (2008). “Grandes chilenos de nuestra historia”, TV Chile. Entrevista al historiador Sergio Grez. Agencia IPS, 17/09/08.

Audiovisuales (cine y documentos)

- Salvador Allende, diálogo con Régis Debray*. Enero de 1971. Testimonio audiovisual realizado por el cineasta Miguel Littin. 65 minutos de duración (www.allende.cl).
- Salvador Allende*, un film de Patricio Guzmán, 2004. 100 minutos de duración (www.allendehoy.cl.lupefilm)
- Héroes frágiles, la guerra secreta de EE.UU contra Chile: de la utopía socialista al paraíso neoliberal*, 2006. Un film de Emilio Pacull. 85 minutos de duración (www.filmsdistribution.com)
- El último combate de Salvador Allende, 11 de septiembre de 1973*. Documental de Patricio Henríquez. Edición especial en el centenario. 2008. 60 minutos de duración (www.editorialauncreemos.cl)
- La batalla de Chile*, 1979, film de Patricio Guzmán (4 DVD).

Entrevista a Valeria Llobet sobre primera infancia

Valeria Llobet

Profesora de la Universidad de San Martín, Argentina.

Correo electrónico: v_llobet@yahoo.com.ar

¿Qué desafíos analíticos presentan los estudios de primera infancia?

Al procurar analizar la problemática de la infancia temprana es necesario, desde mi punto de vista, considerar el problema teórico y político del cuidado, como aquel conjunto de prácticas que se dirigen a mantener la vida del niño o niña, y que usualmente se organiza a partir del conocimiento socialmente significativo, tradiciones y representaciones sobre y prescripciones de, el conocimiento científico. Prefiero identificarlo como cuidado antes que crianza porque con este último término en general se alude a las prácticas desplegadas por aquellos adultos que se ocupan de manera específica de unos niños determinados, y que sucede en el ámbito familiar. El término cuidado, en cambio, ayuda a desnaturalizar la idea de que es sólo o privilegiadamente en la familia en que esto acontece.

La conceptualización del cuidado se inscribió en primer lugar como problema de orden moral cuestionando el marco de la psicología del desarrollo. Así, Carol Gilligan desplegó, a partir de sus investigaciones, una concepción sobre un modelo de razonamiento ético ligado al pensamiento concreto y a las situaciones específicas, desarrollado primariamente por las mujeres, y que no se instalaba como una instancia jerárquicamente inferior a una lógica abstracta y general, asociada al tipo de razonamiento utilizado por los varones y concebida desde una perspectiva piagetiana como el máximo estadio de desarrollo moral.

A pesar de los cuestionamientos que recibió el planteo original de Gilligan, no obstante fue fructífero en permitir el desarrollo de dos campos entrelazados de estudios, uno vinculado a la ética y la filosofía política, desde el cual se vincula al cuidado con sus componentes de índole moral y se analiza su vinculación con la ciudadanía. Y el otro que lo asocia al análisis económico y visibiliza

el carácter de reproducción de subordinaciones de género y étnicas que se despliegan alrededor de las tareas de cuidado. En efecto, se señala cómo las tareas de cuidar son peor pagas y realizadas sistemáticamente por mujeres, etnias subordinadas o migrantes.

Enfocar en el problema del cuidado al analizar la primera infancia puede reponer la perspectiva relacional que muchas veces se echa en falta en las investigaciones del campo de estudios de infancia. En particular, tal vez permita resolver el problema de la naturalización del cuidado y la reificación de un ideal maternal altruista, que termina oponiendo los intereses y derechos de los niños a los de sus madres.

¿Es el cuidado una práctica maternal?

El cuidado siempre es una práctica que se hace con o sobre otro, de quien se supone que necesita el cuidado. En este sentido, hay un proceso central que es de interpretación, en un marco interrelacional que puede ser considerado intersubjetivo, y cuyo centro es el de la construcción de las necesidades a ser satisfechas.

Históricamente, no obstante, estas prácticas que han naturalizado como propias de la “esencia” femenina, en particular ligada a la construcción de la “buena madre”. Por lo mismo, aparecen como algo que se vincula con el amor y con un saber instintivo, que permitirá tratar a las mujeres que no lo cumplen de acuerdo a las convenciones y expectativas, como “desnaturalizadas”, “abandónicas”, etc. De este modo, la afectivización y la maternalización del cuidado implica que quienes cuidan sean vistas como seres con vocación o instinto, y por lo mismo, que estas tareas supongan innecesario la profesionalización.

La idea de necesidad es usada como algo que es propio del sujeto cuidado, y que quien cuida puede “leer” dado su conocimiento instintivo sobre el bien del niño. En este sentido, el proceso de interpretación de tales necesidades, o como

lo llamaba Piera Aulagnier, de violencia primaria, desaparece detrás de una inmediatez aparente y una reificación de tales necesidades. Desde el campo de la psicología, y en distintas perspectivas teóricas, se abona la imagen, la metáfora o, peor, la atribución causal, de la responsabilidad del cuidado a la mujer. Esta relación se configura como la relación determinante en la constitución y estructuración del niño, y se ubican en ella las causas de sus padecimientos y síntomas.

¿Qué tipo de dimensiones se ponen en juego en el cuidado?

Dentro de la práctica de cuidar a los otros, específicamente a niños y niñas e independientemente del contexto y tipo de relación social que enmarque el cuidado, se siente y piensa que se está haciendo de la mejor forma —lo que sé, seguro es cierto— y se justifican los actos y acciones “por el amor y el bien del niño”, lo que hace difícil que se pueda identificar en el ejercicio cotidiano algo del poder y el control encubiertos de ese amor.

La asimetría inherente de esta tarea, alguien que cuida y otro que “es” o “debe ser” cuidado, conlleva a que se convierta en un campo de disputa en el cual se asume lo que el otro quiere y necesita. Es decir, cuidar implica que un otro asuma que alguien necesita determinados cuidados. Es el cuidador quien da sentido a lo que el otro quiere o necesita. De esta forma, entran en juego tanto las necesidades del cuidador como las del sujeto que es cuidado, así como la interpretación que se hace de las mismas por parte de los sujetos. Del mismo modo, esta práctica se ejerce en un contexto específico lo que afecta igualmente las interacciones y prácticas.

Es decir, quienes cuidan pueden encontrar que su necesidad de cuidarse a sí mismos entra en conflicto con el cuidado que deben dar a otros, o que las necesidades que es necesario satisfacer entran en conflicto entre sí. Quien recibe cuidados puede tener una idea diferente de las necesidades a ser satisfechas, o puede querer direccionar antes que ser receptores pasivos del cuidado que están recibiendo. La forma del cuidado apropiado a cada situación es definida cultural y socialmente. De modo que lo que resulta apropiado en un contexto y para un grupo, no necesariamente lo será para otro.

Por otra parte, tradicionalmente se ha invisibilizado la vinculación de los cuidados

infantiles con por ejemplo las instituciones educativas, y se ha supuesto que cuidado y educación se encuentran en oposición. Se jerarquiza institucionalmente la educación respecto del cuidado, en parte en razón del involucramiento corporal que tienen las prácticas de cuidado, las que tienden a minimizarse o a involucrarse de manera diferente si se trata de prácticas educativas. Por su parte, al ser tomado por las políticas sociales, en la actualidad tiende a ubicarse al cuidado dentro de los espacios de desarrollo social y a la educación formal en los ministerios de educación, de manera que el “cuidado” además de ser unas prácticas desarrolladas por subordinados, parece estar tendiendo a enfocarse también en sujetos subordinados: las instancias de cuidado parece que están pasando a ser a ser la educación inicial “de segunda” para los niños y niñas de sectores populares.

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





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

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 transdis-disciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica, y hacer aportes a la investigación de tan complejos objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias 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 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 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.

- 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.
- 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.
- Cada artículo que quiera ponerse en consideración de esta revista debe enviarse en un archivo adjunto de correo electrónico en Word para Windows que cumpla con las indicaciones que se enuncian a continuación.

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).
- 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.
- 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.
- 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. El siguiente es un ejemplo de nombre de autor con afiliación institucional:

Jorge Iván González**

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, en página aparte, un resumen en español del artículo (máximo 120 palabras), precedido por el título del artículo sin el nombre del autor o de los autores, con el subtítulo “Resumen”, centrado. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo. Según el Manual de Estilo de Publicaciones de la APA, “Un resumen bien elaborado puede ser el párrafo más importante dentro del artículo”. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico. En el han de incluirse solamente los cuatro o cinco conceptos, hallazgos o implicaciones más importantes.
- **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.
- 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 arábiga. 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 en el 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 citadas dentro del texto, en las tablas, gráficos, fotografías, etc., y en las notas.
- **Sistema de referencias:** Se utilizará el sistema de referencias de la APA, última versión, 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. 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 devolver el artículo debidamente revisado. 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 instalado 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 su publicación. 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/login>
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 'y', 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 'y'. 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).

Guia para os autores*

- A Revista Latina Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude é uma publicação semestral indexada no Índice Nacional Bibliográfico Publindex de Colômbia e atende os critérios de Qualidade Científica estabelecidos por Colciencias. Por tal razão a Revista recebe artigos que correspondem à seguinte tipologia:
 - 1) **Artigo de investigação científica ou tecnológica.** Documento que apresente, de forma detalhada, os resultados originais de projetos já finalizados de investigação. A estrutura geralmente usada contém quatro seções que o autor considera importante: Introdução, metodologia, resultados e conclusões.
 - 2) **Artigo de reflexão.** Documento que apresenta resultados derivados de uma investigação concluída, de uma perspectiva analítica, interpretativa ou críticas do autor, em um tópico específico, utilizando fontes originais.
 - 3) **Artigo de revisão.** Documento que apresenta o resultado de uma investigação concluída onde esses resultados são analisados, sistematizados e que integram os resultados de investigações publicadas ou não publicadas, em um campo da ciência ou tecnologia, com o propósito de dar conta dos avanços e as tendências do desenvolvimento. Este caso se caracteriza pela apresentação de uma revisão cuidadosa bibliográfica de pelo menos 50 referências.
- A Revista também recebe análises breves sobre trabalhos, eventos, processos locais e projetos em curso que sejam de interesse dos cientistas sociais e outros intelectuais que estudam as crianças, as meninas e o jovem.
- As opiniões e declarações que aparecem nos artigos é da responsabilidade exclusiva dos autores.
- A remessa de um artigo para esta Revista supõe o compromisso por parte do autor de não submeter o mesmo, de modo parcial ou completo, nem sucessivamente ou simultaneamente, para outras revistas ou editoriais, sem antes retirar o texto em consideração desta Revista por meio de comunicação escrita.
- As contribuições podem ser escritas no espanhol, inglês, português ou francês.
- Cada artigo que seja submetido a apreciação desta Revista deve ser enviado em um ou vários arquivos inclusos (“anexos”) de correio eletrônico em Edição de Texto para Windows (*.doc) que devem ser preenchidos atendendo as indicações que são enunciadas a seguir:
 - Todos os artigos do tipo 1), 2) e 3) devem vir com uma primeira página sem numerar aquela onde está o título do trabalho (não superior a doze palavras) seguido por um asterisco que remete a uma nota de rodapé onde são especificadas as características da investigação. Deve ser indicada a data exata (dia, ou pelo menos o mês e o ano) de começar e finalização da investigação, ou se a mesma ainda está em curso. Com o propósito de facilitar ao autor a escritura desta primeira nota, a seguir figuram quatro exemplos de artigos que já foram publicados na revista:

* Este artigo tem como base a investigação realizada pela autora com o financiamento da Secretaria de Governo de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002).

* Este artigo é uma síntese da investigação denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, apresentada pelo autor para obtenção do título de Doutor em Ciências Sócio-sanitarias e Humanidades Médicas, Universidade Complutense de Madri, 2003. Financiamento aprovado na sessão do Conselho Superior da Universidade de Manizales, Acta 019 de 23 de setembro de 1999.

* Este artigo faz parte do projeto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, 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-168-04.

* Este artigo se deriva de um estudo de maior 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, com co-financiamento de Colciencias, realizado entre Janeiro de 2002 e dezembro de 2004.

- Depois do título (no mais de 12 palavras) vem o nome completo do autor do artigo seguido por dois asteriscos (no caso de que seja um único autor), ou se eles são dois autores, três, quatro, etc., cada nome completo ser seguido pelo número que corresponde de asteriscos que remetam a notas de rodapé da página, cada um desses devem conter os três dados seguintes: o nível acadêmico (o título ou títulos mais avançados) do autor, a filiação institucional e o endereço eletrônico dos autores que são obrigatórios. Por exemplo:

Jorge Iván González**

** Filósofo da Universidade Javeriana, máster em economia da Universidade de Los Andes, Doutor em Economia da Universidade de Lovaina (Bélgica), Professor da Universidade Nacional. Professor convidado ao Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde e da Universidad de Manizales. Correo electrónico: jivangonzalez@cablenet.co

- Também é requerido, em páginas separadas, um resumo em espanhol do artigo (máximo de 120 palavras), precedido pelo título do artigo SEM o nome do autor ou dos autores, com o subtítulo "Resumo". Este resumo trará algumas palavras chaves em espanhol (de 3 a 10) que permita identificar rapidamente o tópico do artigo. A seguir deve vir a tradução em inglês do título do artigo, com o subtítulo "Abstract" e a tradução para inglês do resumo, seguida da tradução das palavras chave ((keywords). Se for possível, se agradece que também seja incluída a tradução do título para o português, com o subtítulo "Resumo" e logo a tradução do resumo e das palavras chave (palavras clave).
- Os artigos deveriam ter um máximo de 7.500 palavras incluído a lista de referências. As notas podem ir a pé de página, com o estilo automático do Word para as notas ("Texto ao pé de página").

- Depois dos resumos e palavras chave, em página aparte deve começar novamente com o título do artigo SEM asterisco final e SEM o nome do autor ou dos autores. Depois do título do artigo deve ser escrito um resumo (quadro do conteúdo abreviado), em negrito, com numeração árabe. Exemplo:

1. Introdução. 2. O método da economia: a diferencia entre a economía pura e a economía aplicada. 3. O paradigma de Samuelson. 4. Alternativas à visão samuelsoniana. 5. Políticas públicas, infância e juventude. 6. Conclusão. Lista de referencias.

- A informação estatística ou gráfica deve agrupar-se em quadros ou gráficos. Cada um dos quadros (ou dos gráficos) devem estar numerados contínua e com um subtítulo que começa com "Quadro Nº ": (ou "Gráfico Nº ":) e depois indique o conteúdo deste quadro (ou gráfico) de forma abreviada. Os quadros e gráficos devem estar acompanhados pelas fontes dos dados de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldades a origem dos dados. Também deve ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por orações tais como "o quadro seguinte" ou "o gráfico prévio", porque a diagramação pode exigir colocar o quadro ou gráfico num lugar longe de onde aparece a referencia.
- Os quadros e gráficos devem vir acompanhados das fontes de um modo claro, dentro do texto ou em nota de rodapé, de tal modo que pode ser comprovado sem dificuldade a origem dos dados. Também deveria ser dito expressamente quais quadros ou gráficos foram elaborados pelo autor ou os autores. Dentro do texto do artigo, cada quadro ou gráfico deve ser indexado por seu número e não por frases que antecedem como "o quadro seguinte" ou colocadas após do mesmo "o gráfico prévio", porque a diagramação pode exigir colocar o quadro ou gráfico em um lugar longe da referencia.
- Quando no artigo são incluídas fotografias ou

ilustrações, inicialmente é suficiente o arquivo respectivo digital que pode ser enviado dentro do texto. Cada um destes diagramas, desenhos, figuras, quadros ou ilustrações devem ir com numeração seguida e com um subtítulo que começa com “Figura Nº: “e que indica o conteúdo desta figura de forma abreviada. As figuras devem vir acompanhadas pelas fontes de um modo claro, dentro do texto ou em notas de rodapé, de tal forma que pode ser comprovado sem inconveniências a origem ou responsabilidade das mesmas. Também deve constar quais figuras foram elaboradas pelo autor ou autores. Não deve ser incluído material gráfico sujeito a “direitos autorais” ou outras exigências legais sem ter obtido a permissão respectiva escrita previamente. Dentro do texto do artigo, cada figura deve ser referenciada por seu número e não por orações comuns de “a figura seguinte” ou “a figura prévia”, porque a diagramação pode exigir colocar a figura em um lugar distante da referência.

- Nou podem ser incluídos anexos, ao término do texto do artigo, ao final de artigo vai, uma lista de referências bibliográficas deve ser incluída que contenha somente as referências mencionadas dentro do texto, nos anexos e nas notas.
- Será usado o sistema de referências da A.P.A., quarta edição ou posteriores, ou seja, o comumente denominada Nome (data) sistema que deveria ser usado constantemente dentro do texto e finalmente nos apêndices se os houver e nas notas de rodapé. Nas referências gerais é suficiente pôr o último nome do autor ou dos autores, seguido pela data entre parêntese. Se a pessoa der a referência precisa de uma referência textual, se agrega após a data a página respectiva, precedida por uma vírgula, um espaço um “p” (se são várias páginas, “pp”), um ponto e um espaço. Por exemplo:

...como está explicado em Rogoff (1993).
 ...como ela tem argumentado (Rogoff, 1993).
 ...como é afirmado expressamente por Rogoff (1993, p. 31).
 ...nas palavras com as que ela o formulou (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

- Em nenhum caso serão inseridas notas de rodapé nas quais figure a referência completa, a qual somente deve aparecer na lista final de referências.
- A lista final de referências bibliográficas deve elaborar-se no estilo A.P.A., quinta edição ou posteriores. A informação mais específica sobre o estilo A.P.A. com as adaptações ao castelhano, que é seguida pela Revista, se encontra na internet no endereço eletrônico que se encontra ao final da Revista.
- No caso do autor (es) utiliza material protegido por “copyright”, os autores serão os responsáveis pela obtenção da autorização escrita de quem têm os direitos. Em princípio, citar mais de uma tabela ou gráfico de um mesmo livro ou artigo, ou uma referência com 500 palavras ou mais, requer autorização previa por escrito do titular do direito.
- A revista, com o consentimento do autor ou autores, realizará as mudanças editoriais que sejam necessárias para dar ao artigo a maior clareza, precisão e coerência possível. Consequentemente, se recomenda aos autores que escrevam com o maior rigor, utilizando boa ortografia, realizando parágrafos homogêneos e claros e procurando utilizar os signos de pontuação de maneira precisa. Por favor, evitem as redundâncias no texto e o uso reiterativo de siglas; essas não substituem a palavra em questão e fazem com que os leitores se fadiguem e percam o incentivo para ler o seu texto.
- Uma vez aprovado o artigo para publicação, todos os autores devem assinar o acordo de “Cessão de Copyright” previamente à publicação do artigo. O texto de acordo será retornado aos autores pelos editores. Esse acordo de cessão permite aos editores proteger o material em nome dos autores, sem que estes renunciem a seus direitos de autoria. A cessão de copyright inclui os direitos exclusivos de reprodução e distribuição do artigo, incluindo as separatas, as reproduções em fotocópias, em microfilme, ou de outro tipo, assim como as traduções.
- As provas de impressão serão enviadas ao autor, e devem ser devolvidas dentro dos 10 dias seguintes a seu recebimento. As correções devem limitar-se a erros de digitação. Não se aceitarão novas linhas, frases ou parágrafos. As correções simples podem enviar-se pelo correio

eletrônico (e-mail), indicando a página e a linha que deve ser modificado nas páginas da prova gráfica.

- Os autores, quando sejam menos de três, cada um receberá 5 exemplares de cortesia do número da revista na qual tenha sido publicado o artigo; entretanto, quando sejam três ou mais, cada um receberá três exemplares.
- Os artigos serão submetidos a uma avaliação anônima de pelo menos dois consultores. Uma vez avaliado o documento proposto, o autor ou autores receberão a avaliação para sua revisão e ajuste. Contarão com um prazo de 15 dias para retornar o artigo devidamente revisado. Após o julgamento dos primeiros avaliadores e dos editores, o artigo corrigido poderá ser enviado a nova avaliação pelos primeiros avaliadores ou por outros diferentes.
- Os editores se comprometem a manter correspondência eletrônica com o autor sobre a recepção, estado e destino final do trabalho.
- Os editores informarão aos autores os detalhes sobre como comunicarem-se a respeito de tudo relacionado com as modificações, correções e provas de um artigo que tenha sido aceito para publicação.
- Os artigos serão enviados ao endereço a seguir:
Dirección electrónica:
revistaumanizales@cinde.org.co

Guia específico para a elaboração da lista final de referências

Os modelos apresentados a seguir exemplificam formato de referências no estilo APA. Para maiores esclarecimentos sobre Normas da APA deverá ser consultado o livro *Publication Manual of the American Psychological Association* (5ª Edição). Outras adaptações das normas da APA estão disponíveis na Internet e poderão ser consultadas nos seguintes endereços:

<http://www.ip.usp.Br/biblioteca/pdf/normalizaçãodereferenciasAPA.pdf>

<http://www.lib.usm.edu/research/guides/apa.html>

http://dianahacker.com/resdoc/social_sciences/intext.html

Livros

Por último nome ou os últimos nomes do autor, uma vírgula, um espaço, a inicial ou rubricas do nome seguido por um ponto, espaço, ano entre parênteses, ponto, espaço, título do livro (em letra itálica e só com maiúscula a primeira letra; exceções: a primeira letra depois de dois pontos de um título em inglês, nomes de instrumentos, congressos ou seminários e nomes próprios, ponto, espaço, cidade (no caso dos E.U.A: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial e ponto. No caso de dois autores, eles são separados por &. No caso de mais que dois e menos de seis autores, os nomes separam-se com vírgula, e entre o penúltimo e o último se coloca &. Só se eles são seis ou mais autores que é nomeado só o primeiro autor e então é escrito “e outro” (em inglês, “et al.”).

Livro no Todo

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano).
Título: subtítulo se houver. Local de publicação: Editora.

Blasi, A. J., Dasilva, E. B. & Weiggert, A. J. (1978). Washington, D.C.: University Press of America.

Capítulo em livro publicado

O nome ou os últimos nomes e rubricas do autor ou dos autores são escritos como no caso anterior. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço, e o título do capítulo, escrito em letra comum, sem usar aspas, ponto, espaço, nome da revista “Em” “, espaço, inicial ou rubricas do nome dos editores ou compiladores, espaço, por último nome, vírgula, entre parêntese se eles estão publicando ou compiladores (o “Ed é abreviado.” se é editor, “Eds.” se é mais que um, “Comp.” se é um ou “Comps.” se são mais compiladores), vírgula, espaço, título do livro (em letra itálica), espaço e entre parêntese são escritas a primeira e últimas páginas do capítulo (“pp” é abreviação usada para “páginas”, e os números se separam com traço curto). Após se coloca um ponto, espaço, cidade (no caso de EUA: cidade, Estado abreviado; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editorial, ponto.

Capítulo de Livro

Sobrenome, Prenome(s) abreviado(s) do autor do capítulo. (Ano). Título: subtítulo: se houver do capítulo. In Prenome abreviado do autor do livro. Sobrenome (Tipo de responsabilidade se houver), Título: subtítulo do livro. (paginação). Local de publicação: Editora.

Bryant, R. A. (2004). In the aftermath of trauma: Normative reactions and early interventions. In the G.M. Rosen (Ed.), (pp. 187-211). New York: John Wiley.

Artigo em revista

O ou os últimos nomes e rubricas do ou dos autores são escritos como no primeiro caso. Após, o ano entre parêntese, ponto, espaço e o título do artigo em letra normal, sem aspa, ponto, espaço, nome da revista em letra itálica, vírgula em letra itálica, número do volume da revista em letra itálica e com números árabes (sem escrever “vol.”), vírgula em letra itálica, primeira e últimas páginas separadas por um traço em letra normal, ponto. A primeira letra das palavras principais (com exceção de artigos, preposições, conjunções) do título da revista é colocada em maiúscula. Se a revista

tem um título bem parecido com outras ou não é muito conhecida, é agregado entre parêntese e em letra itálica a instituição ou a cidade e, se é conveniente, o país. Se a numeração dos fascículos do volume for consecutiva, não se coloca o número do fascículo. Se cada fascículo do volume começar com numeração nova, o número do fascículo entre parêntese, em numeração árabe e em letra normal. Se não houver volumes mas números, se coloca “n.” e o número em numeração árabe em letra normal.

Artigo de Periódico

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo se houver do artigo. Título do periódico, vol (número), paginação sem pp.

Williams. C. (2003). Counselling psychologists' reflections. , 4(3), 13.

Livro ou relatório de alguma instituição

O nome da instituição não é abreviada nem são utilizadas siglas, a menos que o nome habitual da instituição já seja um acrônimo, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Depois do nome da instituição vai um ponto. Se é um ministério, secretaria, departamento administrativo, etc., como todos eles têm nomes semelhantes, primeiro se coloca o país, vírgula, espaço, nome do ministério, secretaria, etc.

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Autor

Milicic, N., Alcalay, L. & Torreti, A. (1992). (Proyecto FONDECYT 1992/0799). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. . Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.76p.

Dicionários ou enciclopédias

Primeiro nome do autor ou editor (“Ed.” Entre parênteses quando for editor). Depois do título do dicionário ou enciclopédia e depois do espaço

indicar entre parêntesis a edição caso não seja a primeira, e o volume consultado. Não se põe a página do vocábulo.

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s) & Sobrenome, Prenome(s) abreviados. (Ano). Título: subtítulo se houver. (Edição). Local de publicação: Editora.

Ferreira, A. B. H. (1999). Aurélio XXI: O Dicionário da Língua Portuguesa (3ª ed. ver. e ampl.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Sadie, S. (Ed.). (1980). The new Grove dictionary of music and musicians (6ª ed, Vol 15). Londres: Macmillan.

Palestras ou Conferências em simpósios, congressos, reuniões etc.:

Se a contribuição está publicada em livro com editor, deve-se assinalar a publicação e citar como capítulo de livro editado. O título do simpósio, congresso ou reunião deve aparecer em letra normal com maiúsculas iniciais nas palavras principais. Se a contribuição não está publicada, indica-se o mês e local onde houve o evento, separado por uma vírgula depois do ano. Depois o título da palestra ou conferência (escrito em letra normal) se escreve o ponto, espaço, “Palestra apresentada em”, o nome completo do congresso com as palavras principais em maiúsculas, vírgula, espaço, cidade, vírgula, espaço, país, ponto.

Beck, G. & Ireland, J. (1995). . Trabajo presentado en la Fifth Annual Division of Criminological an Legal Psychology Conference, Septiembre, Londres.

Dissertação ou Tese

Sobrenome, Prenome(s) abreviados(s). (Ano). Título: subtítulo se houver. Indicação do grau acadêmico, Instituição, Local de defesa.

Soares, J. A. (2003). *Avaliação microbiológica, histopatológica e histomicrobiótica de dentes de cães com reação periapical crônica induzida, após preparo biomecânico automatizado e aplicação de curativos de demora à base*

de hidróxido de cálcio. Tese de Doutorado,
Faculdade de Odontologia de Araraquara,
Universidade Estadual Paulista. São Paulo.

Documentos em meio eletrônico

Os elementos essenciais para referenciar os documentos em meio eletrônico são os mesmos recomendados para documentos impressos, acrescentandose, as informações relativas à descrição física do meio ou suporte (CD, disquete). Quando se tratar de obras consultadas online, são essenciais as informações sobre o endereço eletrônico e a data de acesso ao documento.

Artigo publicado em periódico eletrônico

Sobrenome, Prenome(s). do(s) autor(es) do trabalho. (Ano, mês). Título: subtítulo do trabalho se houver. Título do Periódico, local de publicação, vol (número). Recuperado em data, Nome do banco ou da base de dados onde o artigo foi recuperado: URL.

Rezende, Yara. (2002). Informação para negócios, os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual. Ciência da Informação Online, Brasília, v.31(2). Disponível em: <www.ibict.br/cionline> Acesso em 30 nov. 2002.

Guide for Authors

The *Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth* is a semestral publication, indexed by the National Bibliographic index "Publindex". It honors Scientific Quality criteria established by Colciencias* and it accepts articles of the following categories:

1) **Scientific and technological research articles** . Documents that present in detailed studies of original, completed research studies. The usual article structure generally contains four important parts: Introduction, Methodology, Results, and Conclusions.

2) **Reflective articles:** Documents presenting results derived from a re-analysis of a completed research study, from an interpretative or critical perspective on a specific theme, backed by original sources.

3) **Review articles:** Document resulting from a systematic review and analysis of original completed and published research studies on a scientific or technological topic with the purpose of documenting the advances and developments in a field. It is characterized by presenting a careful bibliographic review of at least 50 articles.

The *Journal* also accepts brief analytic articles, dealing with events, local processes and projects of interest to social sciences scholars in the area of childhood and youth.

The opinions and statements appearing in the articles are the exclusive responsibility of the authors.

The submitting of an article presupposes a commitment of publishing it in the *Journal*. It should not be submitted partially or fully to another entity for publication without a previously written letter of withdrawal from this *Journal*.

Submissions to this *Journal* are accepted in the Spanish, Portuguese, English or French languages.

All the submissions to this *Journal* have to be sent electronically in one or more attachments written in WORD for WINDOWS and have to meet the following criteria:

1- All article (types 1,2 and 3) have to come with the first page un-numbered, with the title of the article and the author/s name/s followed by 2 or more asterisks (depending on numbers of authors), indicating one or more footnotes in which the character of the research (type of article: 1, 2, or 3), funding sources, beginning and completion dates, or as ongoing research, are stated.

On a separate page english summary maximum 120 words is also required, preceded by the title of the article, with "Abstract" as subtitle. The completed abstract is followed by 3 to 10 key-words. Translations of the abstract and key- words into Spanish and Portuguese are welcome.

The length of articles is 7.500 words. Either foot-notes or end-notes are acceptable. References and bibliographies ought to follow the APA system.

Following the abstracts and key-words a new page presents the title of the article (no more than twelve words) and the outline or brief table of contents (12 points, bold), each section preceded by arabic or roman numerals.

Statistical or graphic information (tables, graphs, etc.) ought to be numbered, with their subtitles. Citations of sources, and explanations as well as copy-rights permission, etc. ought to go at the bottom of tables, charts and graphs or in footnotes.

Photographs, pictures, diagrams and other illustrations and visuals can be sent electronically incorporated in the text. Once the article has been accepted for publications, originals or very good copies of these materials

will be required. Moreover, their distinct place in the text ought to be noted. Appendices or Annexes can be also included. Their bibliography has to be included showing only the references cited in the text and appendix or annex.

The 4th or later editions of the APA system for references and bibliographies are used in all articles published in the *Journal*. Full references are **not** included either in the text or the footnotes.

The author or authors are responsible for obtaining written permission for use of material that is protected by copy-rights.

With the approval of the authors, the *Journal* may introduce editorial changes in the submitted texts.

Once an article has been accepted for publication, the authors have to sign an agreement renouncing to any previous copyrights they held on the article, while the *Journal* on its part will retain the exclusive rights to publish, reproduce and distribute the material, without the authors losing their authorial rights.

The article 'proofs' will be sent to the authors who will have to correct and return them within 10 days after receiving them. Simple and brief corrections of typing error will be accepted. Un-acceptable are new paragraphs, long sentences, etc. Corrections can be sent in by e-mail, clearly indicating page number and place where they apply.

One or two authors of an article will each receive 5 copies of the *Journal* in which their article appeared. Three and more authors will receive only three copies each.

All accepted articles will be sent out anonymously to at least two referees. The authors will receive the referee's comments and will have 15 days to review and re-submit the article. When necessary, the

articles could be re-sent to other evaluators to obtain further comments on the article's quality.

The editors commit themselves to maintain good communication with the authors about the state of the article and its final destination.

The editors will keep the authors of accepted articles for publication informed about the details of the review, the recommended changes, corrections and proofs.

The articles should be sent to the following address:

e-mail: revistaumanizales@cinde.org.co

* **Colciencia** stands for the Colombian National Science and Technology System (Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Colombia), a government agency which controls scientific and technological publications and sets national standards for same. (?)

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Suscripción

Fecha de envío:
Nombre y apellidos:
Institución:
Cédula o Nit:
Dirección oficina:
Teléfono: Fax:
Dirección residencia:
Teléfono: A.A.: Ciudad:
País: Dirección electrónica:
Suscripción a partir del No.:
Fecha: Firma:
Forma de pago: Cheque: Efectivo:

Valor de suscripción anual –dos números y un número especial– (Incluye gastos de envío)

Colombia \$ 95.000 (año 2011)

Estudiantes \$ 84.000 (Anexar constancia)

Exterior: (Incluye transferencia bancaria) US \$ 110

Dónde desea recibir la Revista: Residencia : Oficina:

NOTA: Los datos puede ser enviados electrónicamente.

Todo pago debe hacerse a nombre de Cinde.

Cuenta de Ahorros BANCOLOMBIA No. 059-007311-42

Importante: Favor enviar original o copia de la consignación vía fax, internet o correo certificado, anexo a este cupón de suscripción.

Le sugerimos sacar fotocopia del recibo de consignación.

Correspondencia, canje y suscripciones: Centro de Estudios Avanzados
en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales.

Calle 59 No. 22-24. Barrio Los Rosales.

Telefax: (57) (6) 893 31 80 – (57) (6) 882 80 00.

Manizales. Colombia. Sudamérica.

Dirección Electrónica: revistaumanizales@cinde.edu.co

<http://www.cinde.org.co>

<http://www.umanizales.edu.co>

Esta revista hace parte de la biblioteca virtual de Clacso. Indexada en la base de datos internacional Lilacs de Bireme-OPS/OMS.

Programas de posgrado Inscripciones abiertas

• Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

Maestrías

- Derecho
- Economía
- Desarrollo Infantil
- Educación. Docencia
- Educación desde la Diversidad
- Educación y Desarrollo Humano
- Gerencia del Talento Humano
- Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente

Especializaciones

- Comportamiento del Consumidor en la Gestión del Mercadeo
- Gerencia de Mercadeo y Ventas
- Gerencia del Talento Humano
- Sistemas de Información Geográfica
- Psicoterapia y Consultoría Sistémica
- Trastornos del Aprendizaje Escolar
- Neuropsicopedagogía
- Telecomunicaciones
- Tecnológica en Redes
- Informática Educativa
- Contabilidad Pública
- Contratación Estatal
- Psicopedagogía
- Revisoría Fiscal
- Seguridad Social

En convenio con EAFIT

- Gerencia de Proyectos
- Control Organizacional
- Finanzas
- Administración de Riesgos y Seguros



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Carrera 9 No. 19-03 - Conmutador (6) 8841450
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 8841443

Oficina de Mercadeo Institucional Ext. 318, Fax 8841922
e-mail: dimerca@umanizales.edu.co

MANIZALES - COLOMBIA



Compromiso y liderazgo educativo

www.umanizales.edu.co

LÍNEA: COGNICIÓN, EMOCIÓN Y PRAXIS HUMANA

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.

Procesos cognitivos, emocionales y Neurociencias.

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 y temas afines a los anteriores propuestos

¿Cuál es 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 estas 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 Cognición y praxis humana, 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 Crianza y Familia que permitirá dar mayor consistencia y profundidad teórica a todo el campo del Desarrollo Humano.

¿Qué proyectos de investigación estamos haciendo?

- 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).

¿Qué proyectos de investigación asesoramos de participantes de la línea?

Actualmente algunos de los proyectos de investigación para tesis doctoral asesorados por miembros de la línea son:

- Ética y biología. Relaciones ciencia-técnica-sociedad.
 - 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.
 - La lengua de señas como mediadora para la construcción de conceptos abstractos en las ciencias sociales en niños y niñas con deficiencia auditiva.
 - Implicaciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura de los microguiones contruidos en las experiencias cotidianas por niños en edad preescolar de un barrio popular de Manizales.
 - Desarrollo cognitivo-afectivo desde la teoría de la mente y la teoría de la intersubjetividad en el Espectro Autista.
 - Desarrollo cognitivo y afectivo: procesos cognitivos que se favorecen al fomentar el desarrollo afectivo en el aula escolar.
 - Características cognitivo emotivas del fenómeno Bullying.
 - 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.
- ¿Quiénes somos?
- Francia Restrepo de Mejía, Directora de la Línea. Magíster en Ciencias del Comportamiento, Cinde-Nova University. Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde.
 - Oscar Eugenio Tamayo, Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Magíster 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.
 - Participantes: Gloria Isaza, Ligia Inés García, Luz Elena Patiño, Luz Marlén Durán, María Inés Menjura, Yolanda Eugenia Sarmiento, Ruth Marithza Higuera, David Acosta, Adonilso Julio, Esteban Ocampo, Myriam Stella Fajardo, María Magdalena Pinto, y semillero de investigación conformado por la Línea de Desarrollo Cognitivo de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de este Centro de Investigación.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

doctoradoumanizales@cinde.org.co

francia46@gmail.com

ptamayoa@yahoo.com

ÉTICA Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

La línea de Ética y ejercicio de la ciudadana 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, la construcción democrática y la configuración de la subjetividad. 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.

La línea de investigación se encuentra adscrita al grupo de investigación *Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud*, Categoría A1 (Colciencias) con la participación de profesores – investigadores del *Grupo Moralía*, Categoría B (Colciencias) del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, del Cinde y la Universidad de Manizales, 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.

Investigaciones desarrolladas en la línea

- 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)
- Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cod. 010213-41. 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).

- Algunas concepciones de la justicia de un grupo de jóvenes universitarios de dos ciudades del país. (Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cod. 032004-06).
- 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

- Ideas regulativas que están a la base de las prácticas ciudadanas de un grupo de jóvenes universitarios (tesis doctoral en proceso)
- Derechos humanos y discapacidades (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)

Grupo Académico

- Marieta Quintero Mejía, Directora de la Línea. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Alexander Ruiz Silva, profesor de la línea. Doctor en Ciencias Sociales Flacso–Argentina.
- Carlos Bolívar Bonilla Baquero (egresado), Aleida Fernández, Jaime Alberto Restrepo, Ana María Restrepo, Myriam Oviedo, Karime Ulloa, Diana Zulima Urrego, Edgar Mauricio Martínez, participantes en el Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud.

Comunicación directa con los responsables de la línea

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
doctoradoumanizales@cinde.org.co
marietaqmg@gmail.com

LÍNEA: 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”, perteneciente al grupo “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, Categoría A1, 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 discursivas que son 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.

Proyectos de investigación de profesores en curso:

- Experiencias de acción política con participación de Jóvenes en Colombia. Colciencias: 123545221077. (2009-2011).
- Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina (Colombia, Venezuela, Ecuador, Brasil, Chile, Argentina, Nicaragua, Costa Rica, México, Cuba y Uruguay). (2008-2010).

Tesis en curso:

- 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.
- 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.
- Reconfiguración de subjetividades e identidades a partir de eventos de desplazamiento forzado por la violencia, Medellín – Colombia, 2008 – 2009.
- 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 villavieja: la mediación del desarrollo psicopolítico.
- Promoción de Resiliencia en los ambientes educativos: educación, Resiliencia y construcción de subjetividad en la escuela.

Profesores: Sara Victoria Alvarado, Doctora en Educación, Cinde-Nova University. María Teresa Luna, Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde . Patricia Botero, Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde . José Darío Herrera. Doctor en Filosofía. Universidad Nacional de Colombia. Jaime Saldarriaga, Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Egresados: María Teresa Luna, Patricia Botero, Ricardo Delgado, Esperanza Paredes, Guillermo Orlando Sierra, Claudia Luz Piedrahita, Patricia Granada, Martha Cecilia Lozano.

Participantes: Alvaro Díaz, Nelson Rojas, María Teresa Carreño, Napoleón Villarreal, Ligia Nora Salazar, Martha Gaviria, Julián Andrés Loaiza, Alberto Prada, Ángela María Franco, Alexandra Agudelo, Claudia García, María Teresa Matijasevic, Martha Suárez, Rita Ceballos, Gloria Yaned Salazar, Surani Silva y Luis Fernando Granados.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

doctoradoumanizales@cinde.org.co

LÍNEA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: SABERES, IMAGINARIOS E INTERSUBJETIVIDADES

La línea de investigación “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades”, perteneciente al grupo de investigación “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades” escalafonado en Colciencias en categoría B, 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 sobre el campo conceptual de la Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e intersubjetividades.
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.

¿Cuál es nuestra visión?

Llegar a ser comunidad académica con reconocimiento nacional e internacional orientada a la construcción de saber socialmente relevante acerca del campo educación y pedagogía en Colombia y América Latina.

¿Qué proyectos de investigación estamos adelantando?

1. Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 11 países latinoamericanos.
2. Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia, cofinanciado por Colciencias en Colombia.
3. 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 período 2000-2010; realizado en cooperación con 8 instituciones universitarias colombianas.

¿Qué proyectos de tesis doctorales

asesoramos actualmente?

1. 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.
2. Violencia Escolar: Relaciones niños, niñas, jóvenes, profesores y profesoras María Isabel Torres. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina.
3. 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.
4. Principales dificultades en procesos de lecto-escritura de niños y niñas indígenas del pueblo sikuani-betoy: hacia una propuesta didáctica con pertinencia cultural Marifelly Gaitán. Directora de tesis: Rosa Ávila.
5. 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.
6. Construcción de saber pedagógico en docentes. Yolanda Castro Robles. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina.
7. Relaciones entre la escritura escolar y la escritura digital presentes en la escritura juvenil. Sandra Hibeth Buitrago – Directora de tesis: Rosa Ávila.
8. Enfoques de la extensión rural en programas agropecuarios de cuatro Universidades Públicas de Colombia. Claudia Jurado Alvarán – Director de tesis: Isaías Tobasura.
9. Imaginarios de los jóvenes de las instituciones educativas rurales del departamento de Córdoba con respecto a las Tecnologías de la Información y Comunicación. Glenis Bibiana Álvarez – Director de tesis: Napoleón Murcia Peña.
10. El cuerpo como base del sentido de la acción social en el escenario educativo. Camilo Andrés Ramírez – Director de tesis: Napoleón Murcia Peña.
11. Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario. Ana Elsa Osorio – Director de tesis: Marco Fidel Chica.
12. La pasión de aprender en jóvenes Universitarios. Jesús Ernesto Urbina. Directora de tesis: Rosa Ávila.
13. La formación integral en el ámbito universitario desde una perspectiva crítica. Luis Humberto Orozco – Director de tesis: Héctor Fabio Ospina.
14. Saber pedagógico: Formación, innovación y reflexión sobre y en la

práctica en establecimientos de educación básica y jardines infantiles. María Isabel del Milagro Corvalán – Director de tesis: Rosa Ávila.- 15. 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 Arredondo – Directora de tesis: Josefina Quintero.
- 16. Familia y escuela: Identificación y caracterización de tensiones y oportunidades que enfrentan madres, padres y docentes en la educación de niños, niñas, y adolescentes: bases para la construcción de un programa de educación familiar. Luis Raúl Cheix Montenegro – Director de tesis: Héctor Fabio Ospina.
- 17. Identificación y documentación de variables de mayor incidencia para el logro académico de 8 instituciones educativas rurales del departamento de caldas con resultados de excelencia y de bajo desempeño en las pruebas de calidad aplicadas por el ministerio de educación nacional. Elsa Inés Ramírez Murcia – Director de tesis: Héctor Fabio Ospina

Temas en los que interesa recibir propuestas de investigación

- Violencia escolar.
- Educación y pedagogía para democracia y la paz.
- Saber pedagógico.
- Educación especial, integración, inclusión, educación en y para la diversidad.
- Estudios sobre universidad.
- Imaginarios sociales y educación.
- Campo de la rectoría en Colombia
- Investigación en la escuela.

¿Quiénes somos?

Profesores:

- Héctor Fabio Ospina, Doctor en Educación, Nova University-Cinde Colombia.
- Rosa Ávila Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad Manizales – Cinde Colombia.
- Napoleón Murcia Peña, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – Cinde Colombia.
- Marco Fidel Chica Doctor en Educación, Universidad de Salamanca, España.

12 doctores graduados por la línea

Candidatos a doctores:

Luis Humberto Orozco Nieto, Diva Nelly Mejía, Jesús Ernesto Urbina Cárdenas.

Participantes: Yolanda Castro, Sandra Hibeth Buitrago, Blanca Nelly gallardo, Ana Lucía Rosero, Glenis Bibiana Álvarez, Camilo Andrés Ramírez, Marifelly Gaitán, María Isabel Torres, Claudia Jurado, María Isabel del Milagro Corvalán, Angélica Alejandra Riquelme, Elsa Inés Ramírez.

¿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 37 artículos, 16 capítulos de libros.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

proyectoumanizales@cinde.org.co
doctoradumanizales@cinde.org.co



**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 893 31 80.

e-mail:
maestriaumanizales@cinde.org.co
cinde@umanizales.edu.co

WEB:
www.cinde.org.co

<http://www.umanizales.edu.co/ceanj/maestria/index.html>

**INSCRIPCIONES
ABIERTAS**

INICIO NUEVA PROMOCIÓN
Enero de 2012

LA PARTICIPACIÓN EN TALLERES DE LINEA 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 lectura • 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.

Duración y costos

Valor Inscripción: \$ 205.000.00

Valor por semestre: Ocho (8) salarios mínimos vigentes en la fecha en que inicia cada semestre.

Duración: Cuatro (4) semestres.

Pre-Inscripciones: ABIERTAS

Informes:



Calle 77 Sur N° 43 A 27 Vereda San José
Sabaneta, Antioquia Tel.: 444 84 24
Fax: 288 39 91 Apartado 50262 Medellín
e-mail: postgradomedellin@cinde.org.co



Carrera 9 No. 19-03
Universidad de Manizales
www.umanizales.edu.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



Centro Cooperador de la Unesco para Niñez Temprana en América Latina
Sede Latinoamericana Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo de la Infancia
Secretaría Técnica de Red de Redes de Primera Infancia en América Latina
Miembro de la Red Mundial de Investigación de Child Watch

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.

INFORMES:

INSCRIPCIONES ABIERTAS

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

Índices en los que aparece la revista:

- Revista indexada en categoría B por Publindex de Colciencias
- Incluida en Scielo (<http://www.scielo.org.co>)
- Latindex (<http://www.latindex.unam.mx>)
- Carhus (<http://www.gencat.cat>)
- Redalyc (<http://www.redalyc.uamex.mx>)
- Lilacs (<http://www.bvs.br/>)
- Clase (<http://www.132.248.9.1:8991>.)
- Dialnet (<http://www.dialnet.unirioja.es/>)
- Clacso (<http://www.clacso.org>)
- OEI (<http://www.oei.es>.)
- Red Bireme (<http://www.bases.bireme.br/>)
- Ulrich's (<http://www.ulrichsweb.com/>)
- Iresie (www.iisue.unam.mx/iresie)
- Compludoc (<http://europa.sim.ucm.es/compludoc/>)
- Prisma (<http://www.proquest.com/en-us/catalogs/databases/detail/prisma.shtml>)
- Ebsco (<http://www.ebscohost.com/>)
- Doaj (<http://www.doaj.org/openurl?genre=journal&issn=1692715X>)
- Actualidad Iberoamericana (<http://www.citchile.cl/b2c.htm>)



Molano Londoño e Hijos Ltda.

- ♦ **Papelería** - Calle 23 N° 22-27 PBX/FAX 880 4600
edzapata.papeleria@gmail.com
- ♦ **Litografía (Editorial Zapata)** - Calle 23 N° 22-33 PBX/FAX 880 4680
edzapata@une.net.co
- ♦ **Fotocopiado & Servicios Gráficos** - Calle 23 N° 22-35 PBX/FAX 880 4680
fotocopiadoyserviciosgraficos@gmail.com

MANIZALES - CALDAS - COLOMBIA



472
LA RED POSTAL DE COLOMBIA

www.4-72.com.co

► Línea de Atención al Cliente Nacional 01 8000 111210 ◀

Tarifa postal reducida No. 2008-468. 4-72. La Red Postal de Colombia, renovación 2009 en trámite

REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Contenido

Editorial	489	Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria	761
<i>Isabel Orofino</i> <i>Héctor Fabio Ospina Serna</i>		<i>Maria Teresa Paredes</i> <i>Leonor I. Lega</i> <i>Hannia Cabezas</i> <i>Marjorie E. Ortega</i> <i>Yeni Medina</i> <i>Carolina Vega</i>	
Primera Sección: Teoría y Metateoría	507		
Tomasello y Stern: Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil	509	Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía	769
<i>Marta Isabel López</i>		<i>Héctor Serrano</i> <i>Martha Patricia Zarza</i> <i>Carolina Serrano</i> <i>Beatriz Gómez</i> <i>Joaquín Iduarte</i>	
Inversión parental: una lectura desde la psicología evolucionista	523		
<i>Eduardo Aguirre-Dávila</i>		Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados	783
Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés	535	<i>Isabel Valadez</i> <i>Raúl Amezcua</i> <i>Noé González</i> <i>Rosalba Montes</i> <i>Vania Vargas</i>	
<i>Marta Martínez</i> <i>Maria Cristina García</i>			
Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	547	Intolerancia e in[ter]venciones: "los menores" y "los niños" en el imaginario social brasileño	797
Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar	549	<i>Fernanda Telles Márques</i>	
<i>Ernesto Durán-Stranch</i> <i>Camilo Andrés Guaqueña-Rodríguez</i> <i>Astrid Torres-Quintero</i>		Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes	811
Niñas y niños involucrados en procesos de sustracción familiar en México	561	<i>Claudio Gonzalo Contreras</i> <i>Andrés Javier Pérez</i>	
<i>Edith Carrillo</i>		Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil	827
Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños	573	<i>Maria Camila Ospina-Alvarado</i> <i>Linda Brigitte Gallo</i>	
<i>Maribel Castillo</i> <i>Geovanny Castro</i> <i>Oscar Andrés González</i>		Cuerpo, imagen y saberes alimentarios en infantes oaxaqueños, México: un primer acercamiento	847
Estudio transversal de los determinantes del trabajo infantil en Cartagena, año 2007	589	<i>Sara Elena Pérez-Gil</i> <i>Claudia Paz</i> <i>Gabriela Romero</i>	
<i>Karina Acevedo</i> <i>Raúl Quejada</i> <i>Martha Yáñez</i>		El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado	869
Vivir la violencia materna. La voz de los niños y las niñas	607	<i>Ana Teresa León</i>	
<i>Mauricio Hernando Bedoya</i> <i>Mary Lucy Giraldo</i>		Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes	885
Los niños en la contemporaneidad: entre las demandas de la vida escolar y de la sociedad tecnológica	619	<i>Luz Elena Patiño-Giraldo</i>	
<i>Luana Timbó Martins</i> <i>Lucia R. de Castro</i>		Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica	899
Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial	635	<i>Verónica Egas</i> <i>Emilio Salas</i>	
<i>Maribel Barreto</i>		Primera experiencia homoerótica en varones en la ciudad de México	913
Batuta Caldas - Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana	649	<i>Gabriel Gallego</i>	
<i>Martha Ruth Gómez</i>		El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina	929
Sentidos del perder y del ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados	669	<i>Myriam Oviedo</i> <i>Maria Cristina García</i>	
<i>Napoleón Murcia</i> <i>Luis Gerardo Melo</i>		La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud	945
Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores	683	<i>Fernando Peñaranda</i>	
<i>Claudia María Hincapié-Rojas</i>		Guía para los autores y autoras	1027
Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia	703		
<i>Francisco Antonio Arias</i>			
Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras	721		
<i>Sandra Hibelth Buitrago</i> <i>José Fernando Ramírez</i> <i>Jhon Freddy Ríos</i>			
La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral	739		
<i>Josefa Lora</i>			