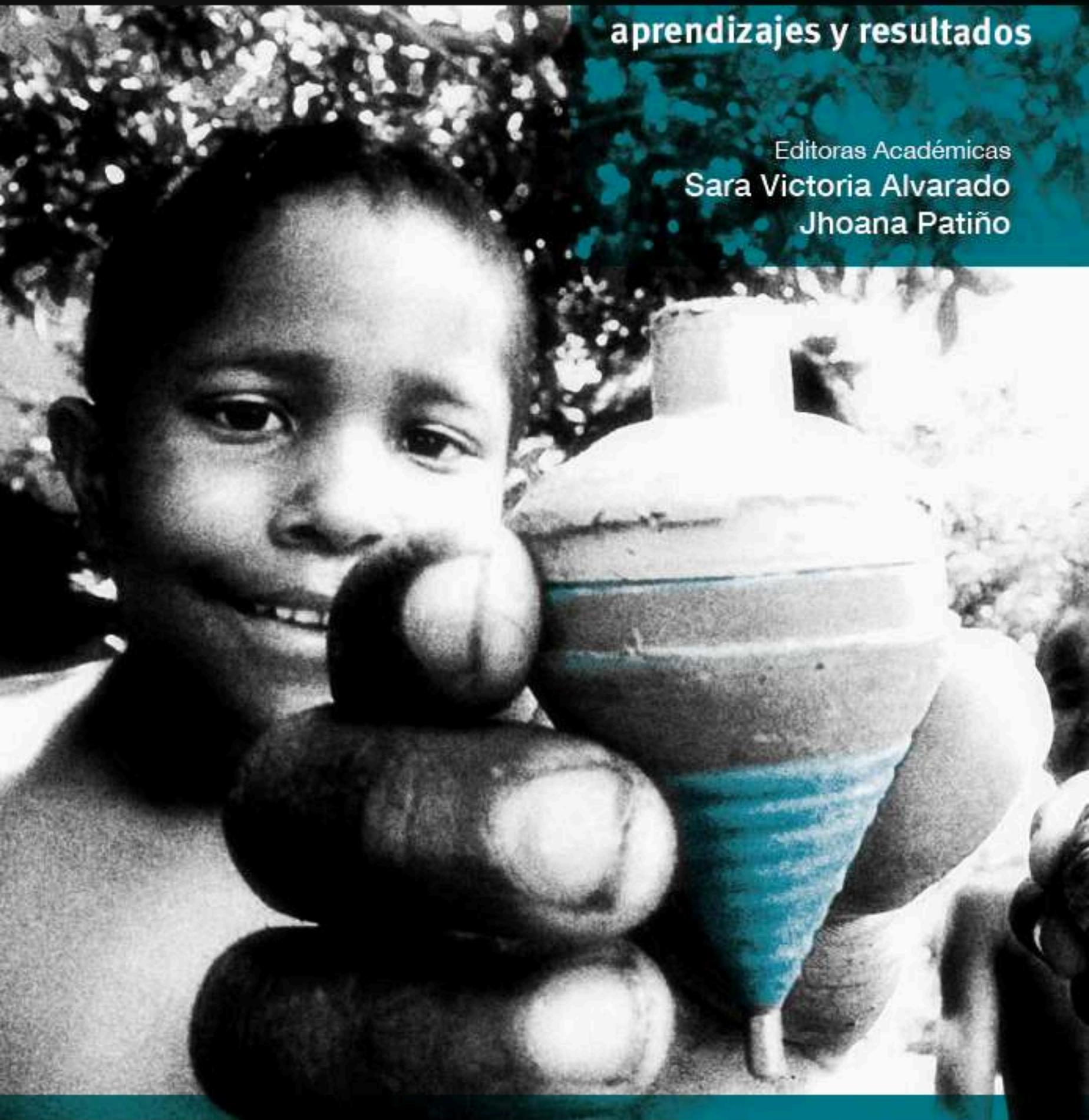


Jóvenes investigadores
en infancia y juventud, desde una
perspectiva crítica latinoamericana:
aprendizajes y resultados

Editoras Académicas
Sara Victoria Alvarado
Jhoana Patiño



**Jóvenes investigadores en infancia y juventud,
desde una perspectiva crítica latinoamericana:
aprendizajes y resultados**

**Jóvenes investigadores en infancia y juventud,
desde una perspectiva crítica latinoamericana:
aprendizajes y resultados**

Editoras Académicas
SARA VICTORIA ALVARADO
JHOANA PATIÑO

Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados Editoras Académicas - Sara Victoria Alvarado y Jhoana Patiño. Centro Editorial CINDE-Childwatch-Universidad de Manizales. 2013.

255 p.: 17x24 cm.

ISBN digital: 978-958-8045-26-9

ISBN impreso: 978-958-8045-25-2

1. Juventud - Aspectos Sociales - América Latina
 2. Juventud - Política Social
 3. Niñez - Conflicto Armado - Colombia
 4. Jóvenes - Construcción de Subjetividades
 5. Investigaciones.
 - I. Alvarado, Sara Victoria, ed.
 - II. Patiño, Jhoana, ed.
- CDD 305.23

Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados

Editoras académicas

Sara Victoria Alvarado - Jhoana Patiño:

La presente edición, 2013

Centro Editorial CINDE-Childwatch-Universidad de Manizales

Cl. 59 No 22-24, Manizales, Colombia

Teléfonos: (57- 6) 8933180-8828000

centroeditorial@cinde.org.co

<http://cec.cinde.org.co/index.html>

Las opiniones contenidas en los apartados de este libro no comprometen al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del 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 esta obra, por todos los medios, sean mecánicos, fotoquímicos, electrónicos, magnéticos, electro ópticos por fotografía o cualquier otro, sin fines comerciales, citando la fuente y el autor o autores y a los editores académicos.

INVESTIGADORES

Coordinadora Nacional de la experiencia

Marta Arango

Presidenta Junta Directiva CINDE

Coordinadora académica de la experiencia

Sara Victoria Alvarado

Directora Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la alianza Universidad de Manizales-CINDE

Asesores internacionales

Gloria López (Venezuela)

Graciela Tonon (Argentina)

Jhony Villada Zapata (Colombia)

María Cristina García (Colombia)

Norma del Río Lugo (México)

Oscar Aguilera (Chile)

Evaluadores

Ernesto Durán (Universidad Nacional de Colombia, Colombia)

Juan Carlos Amador (Universidad Distrital, Colombia)

Editor Centro Editorial

Héctor Fabio Ospina

Asistente editorial

Martín Rodas

Fotografía carátula

Julián Loaiza

Fotografía interna

Alejandro Arango García

Apoyo editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera

Diseño y diagramación

Mauricio Esteban Suárez Barrera

Contenido

Prólogo	7
Presentación	
Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica Latinoamericana: aprendizajes y resultados	11
Introducción	
América Latina, un continente de paradojas: en búsqueda de conocimientos otros	15
Reflexiones iniciales sobre la investigación en ciencias sociales en América Latina	23
Capítulo 1	
Miradas de jóvenes investigadores: construcción social, niñez, desplazamiento forzado y socializaciones	35
La subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado colombiano: una construcción social	37
Efectos de la migración familiar forzada en el desarrollo emocional y la integración social de niños y niñas en primera infancia y en pares de sus entornos receptores	61
Reflexiones sobre desarrollo psicosocial de los niños y las niñas durante la primera infancia: el juego como mediador en la constitución de identidades y subjetividades creativas, afectivas y éticas	75
Lo lúdico como potenciador de la socialización política en la primera infancia	95
Significados de solidaridad y tolerancia de niños y niñas en Caracas	111

Contenido

De “sol a foco”: arreglos familiares para la crianza conjunta	133
Estudio sobre la parentalidad en los primeros dos años de vida de su hijo o hija	153
Concepciones sobre educando y maestro, y prácticas lúdico-pedagógicas de juegos cognitivos asociados	171
Solución de conflictos y estimulación del pensamiento en niños de básica primaria	189
Capítulo 2	
Miradas de jóvenes investigadores sobre la calidad de vida, la participación y la juventud	209
Participación política y calidad de vida de jóvenes estudiantes universitarios de Argentina, Chile y Venezuela	211
Historia de vida de trayectoria educativa en jóvenes rurales del Maule, Chile	229

Prólogo

El libro “Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados”, se constituye en un valioso referente puesto en sentido desde el mundo vital de las experiencias de formación de jóvenes investigadores mediante un trasegar, que marca rumbos de andares y decires de unas infancias y juventudes expectantes y que construyen con otros, sus tramas de intersubjetividad e identidad, desde el silencio y el bullicio de las periferias.

Reflexionar sobre la niñez y la juventud es preguntarse por el valor que se le confiere a la vida, es explorar las condiciones contextuales que rodean su cotidianidad, calidad de vida, derechos, potencialidades, la situación de sus familias y la realidad de las políticas que las y los aluden. El conocimiento resultante de la observación, la reflexión, la indagación, la participación y la discusión son caminos de búsqueda de nuevas interpretaciones y explicaciones sobre el mundo humano, pero a su vez, contiene una trayectoria de tensiones, luchas, ocultamientos y confrontaciones. Sus aprendizajes y resultados, permiten comprender la investigación como una manera de cimentar un conocimiento sobre una realidad socio-histórica, que tiene múltiples significados; no es una realidad clara, no es inequívoca con una significación cristalina.

Lo narrado en esta obra, muestra cómo los espacios de formación e investigación en los que las niñas, los niños y los y las jóvenes son el centro de la reflexión y de las preocupaciones, configuran una realidad que lleva a relatar lo que acontece, un cuestionamiento por lo *qué es* y sucede en su propia existencia, permitiendo el surgimiento de nuevos códigos, nuevas simbologías, metodologías, diálogos de saberes y de encuentro de culturas, en el hecho de la palabra propia, capaz de hacer; en los que pueden reconocerse y reconocerlos como ámbitos para su desarrollo, transformación y realización humana.

Las expresiones en diálogo académico y militante con las voces y prácticas surgidas de la experiencia de formación e investigación de estos investigadores jóvenes, aportan valiosas claves de interpretación y agregan nuevos interrogantes que conectan los proyectos en acción con los problemas acuciantes del continente, componentes que hacen de este libro, un texto innovador que nos problematiza y nos interpela mediante la reflexión profunda y la creación de referentes, procesos y escenarios educativos que contribuyan a generar pensamiento crítico y a resolver problemas prioritarios del continente en los campos de la Niñez y la Juventud. En este sentido, como bien lo plantean las autoras, la presente producción académica es resultado del compromiso por la creación de espacios y procesos de formación y construcción de conocimiento desde perspectivas plurales, críticas y creativas en los que se reconoce la intergeneracionalidad del pensamiento, se estimula la democratización del mismo, se promueve su compromiso ético y político en la construcción de realidades alternativas, y de agenciamiento social, como uno de principales desafíos ético-políticos de los/las jóvenes y académicos latinoamericanos.

Myriam Salazar Henao

Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

Agradecimientos

Estamos seguras que la construcción de posibilidades de vida digna para los niños, las niñas, los y las jóvenes de nuestro continente pasa por la posibilidad de conformar comunidades académicas comprometidas con la generación de conocimientos socialmente pertinentes y útiles. Conocimientos que ayuden a movilizar la potencia instituyente de los sujetos y colectivos en favor de comprensiones y prácticas más justas. Por ello apostamos a la formación de investigadores e investigadoras que reconozcan su compromiso ético y político en la construcción de realidades alternativas capaces de impugnar la matriz colonial de pensamiento desde la que tradicionalmente se abordan los fenómenos humanos.

En este sentido, la presente producción académica es resultado de ese compromiso por la creación de espacios y procesos de construcción de conocimiento desde una perspectiva plural, crítica y creativa que reconozca la intergeneracionalidad del pensamiento y que procure la democratización del mismo.

Por lo anterior manifestamos nuestro reconocimiento al gran esfuerzo emprendido por la red Childwatch y CINDE como dinamizadores de esta experiencia de formación. Así mismo agradecemos a las doctoras Graciela Tonon de la Universidad Lomas de Zamora de Argentina, Gloria López del Cendif de Venezuela; Norma del Río de la Universidad Autónoma de México, María Cristina García del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE-Universidad de Manizales y al doctor Oscar Aguilera de la Universidad del Maule, Chile, por haber aceptado esta invitación y haber asumido un compromiso dedicado y solidario en la construcción de los proyectos de investigación que realizaron los participantes de esta experiencia. Sin ellos y sus múltiples y diversos aportes hubiera sido imposible avanzar en esta aventura colectiva.

También agradecemos de manera muy especial la generosidad y solidaridad con que los doctores Ernesto Durán, profesor de la Universidad Nacional de Colombia y Juan Carlos Amador, profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, asumieron la lectura minuciosa y crítica de esta obra. Sabemos que la calidad de sus consideraciones, la experiencia y el compromiso académico son para nosotros y para nuestros lectores un referente legítimo de interlocución. Así mismo agradecemos a Héctor Fabio Ospina, coordinador del centro editorial, a José Martín Rodas, asistente editorial, por su compromiso y apoyo en la revisión del libro y a James Melenge por su trabajo de diagramación.

Finalmente queremos resaltar en estos agradecimientos a todos y a todas las colegas y amigos que contribuyeron en la configuración de esta experiencia de formación y trabajo. Y dentro de este maravilloso grupo de personas inquietas, destacamos la participación de los jóvenes investigadores que hicieron posible la edición de esta obra colectiva. A ellos y ellas dedicamos especialmente este trabajo y los animamos a seguir por el camino de la investigación como forma de instituir nuevos conocimientos, sentidos y prácticas en los campos de niñez y juventud.

Presentación

JÓVENES INVESTIGADORES EN INFANCIA Y JUVENTUD, DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA LATINOAMERICANA: APRENDIZAJES Y RESULTADOS

Marta Arango Montoya¹

Esta publicación recoge los resultados de las diferentes experiencias investigativas desarrolladas en el marco de la Diplomatura en investigación en infancia y juventud para jóvenes, promovida por la Red de Trabajo Internacional *Childwatch*² e implementada por

-
- 1 Ph.D en Curriculum y Psicolingüística, University of California, Berkeley. Mg. en Curriculum y Preparación de Maestros, University of Wisconsin-Milwaukee. Fundadora y Presidenta de la Junta Directiva de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
 - 2 La creación de *Childwatch* fue patrocinada por el Ministerio Noruego de la Infancia y Asuntos Familiares, el Centro Noruego de Investigaciones sobre el Niño, la Universidad de Oslo y el Centro de Estudios del Menor de la Dirección General de Protección Jurídica del Menor del Ministerio de Asuntos Sociales de España. Las actividades de *Childwatch* internacional son iniciadas y supervisadas por un Comité Consultivo formado por 12 expertos en el campo de la investigación sobre la infancia, asociados con las instituciones de investigación más importantes a nivel regional, nacional y mundial. A fin de respetar las características culturales, sociales y políticas de cada región del planeta, desde el año 2003 se ha organizado la Región Latinoamérica y el Caribe, en la que se han realizado seis Conferencias Regionales. La I Conferencia Regional tuvo lugar en Río de Janeiro, Brasil, en noviembre de 2003; la II Conferencia se desarrolló en Río de Janeiro, Brasil, en septiembre de 2004; la III Conferencia tuvo lugar en México, D. F., en julio de 2006; y la IV Conferencia se desarrolló en Manizales, Colombia en noviembre de 2008. En octubre 15 de 2009, la Red Regional organizó una Reunión Regional en Buenos Aires en la Universidad Lomas de Zamora, al igual que una conferencia con el título V Conferencia Internacional: Calidad de Vida y Derechos de los Niños, Niñas y Jóvenes en América Latina. En 2010 se realizó la VI Conferencia Internacional y la Reunión Regional Anual de la Red de Latinoamérica y el Caribe: Niñez y Juventud, resultados y desafíos para el nuevo milenio, del 18 a 20 de noviembre, organizada en cooperación con la Universidad Autónoma Metropolitana y realizada en El Colegio de Jalisco en Guadalajara, México. Sus marcos de referencia se basan en La Convención de los Derechos de la Infancia y la Cumbre Mundial sobre la Infancia, los cuales sirven como agenda común para mejorar la situación de los niños y las niñas, y definen también un nuevo patrón internacional para toda política que pretenda ofrecer a los niños y las niñas unas condiciones de supervivencia, protección y desarrollo, asimismo establecen un nuevo compromiso de colaboración entre las naciones para lograr el bienestar de la infancia. En este sentido, *Childwatch* supone una respuesta de la comunidad internacional dedicada a la investigación a la Convención sobre los Derechos de la Infancia y a la Cumbre Mundial sobre la Infancia.

el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE durante el año 2011. El desarrollo de la investigación sobre niñez y juventud en América Latina, ha tenido un avance importante en las últimas décadas, sin embargo, ésta se halla atravesada por problemas como: la fragmentación, la baja participación institucional en la producción de conocimiento especializado en el tema, la escasa articulación entre los actores sociales implicados desde la academia, los gobiernos, las ONG's y las comunidades. Todo esto ha limitado la producción de conocimiento que permita la consolidación de un campo de conocimiento que dé cuenta de los procesos y dinámicas de la infancia y la juventud en los diversos contextos sociales, culturales, económicos y geográficos existentes en la región y la visualización y desarrollo de estrategias de intervención adecuadas, oportunas y pertinentes.

De otra parte, en la mayoría de las instituciones dedicadas al trabajo directo con niños, niñas y jóvenes, el componente investigativo es débil, debido en gran medida a la escasa formación en investigación de los profesionales que están al frente de los proyectos de intervención, por lo que la producción de conocimiento de carácter científico pertinente y actualizado, según los contextos locales, es escaso o se pierde en el afán de dar respuesta a las demandas cotidianas de los proyectos. En este sentido, la diplomatura se diseñó e implementó como un programa teórico práctico en investigación, con mediación virtual, centrado en infancia y juventud, en el que los participantes, por una parte, fortalecieron sus habilidades investigativas epistemológicas y metodológicas en ciencias sociales, a partir del abordaje de paradigmas de tipo cuantitativo y cualitativo, que posibilitan una lectura científica pertinente de la realidad social de estos grupos poblacionales en cada país e institución participante; y por otra, realizar investigación aplicada sobre temáticas relativas a la primera infancia, la niñez y la juventud, que aporten a la ampliación de la comprensión de estos temas en la región, de acuerdo con las particularidades históricas, políticas, económicas, sociales, culturales y ambientales de cada contexto.

Los investigadores que estudian los problemas relacionados con la vida de los niños, las niñas y jóvenes pueden aportar importantes conocimientos que faciliten y apoyen la aplicación de la Convención y que alcancen los objetivos definidos en el Plan de Acción de la Cumbre. Los investigadores pueden aportar los conocimientos necesarios para definir la situación de los diferentes grupos de niños y niñas, elaborar indicadores para determinar hasta qué punto se alcanzan los objetivos establecidos y proponer y desarrollar estrategias destinadas a mejorar su situación. Sin embargo se encuentra frente al problema de las infraestructuras nacionales para las investigaciones sobre la infancia. Son muchos los países que carecen de instituciones o centros de investigación que puedan realizar las investigaciones necesarias y aportar experiencia en el proceso de supervisión. En este sentido, desde el año 2007, Childwatch ha venido apoyando, a través del CINDE—Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, miembro de la Red, la formación de investigadores junior de las instituciones de la Región Latinoamericana y del Caribe. Entre el 2007 y el 2008 se desarrolló la primera versión de la diplomatura en Investigación en Infancia y Juventud para miembros de las instituciones latinoamericanas pertenecientes a la Red Childwatch, en la que se formaron 15 participantes de seis países: Argentina (1), Brasil (2), Colombia (7), México (3), Perú (1) y Venezuela (1), en la que se destacó la pertinencia de la participación de investigadores jóvenes de diferentes disciplinas, intereses y niveles de formación.

La metodología propuesta para desarrollar la diplomatura se basó en la combinación de estrategias de formación presencial y a distancia, a través de mediaciones virtuales orientadas. Tuvo como eje la formación teórica y práctica, bajo diversas perspectivas y metodologías de investigación en el campo de la niñez y la juventud, y la realización de un proyecto de investigación, sobre el cual se desarrolló. Esta diplomatura se caracterizó por apalancarse en el modelo pedagógico del CINDE³ para dar cuenta de las necesidades particulares de cada participante, a los recursos con los que cuenta y a su contexto laboral. En este sentido, la propuesta se fundamentó en desarrollar cuatro componentes centrales:

Encuentro Presencial: en la sesión presencial, que duró una semana, se aportaron los principales elementos conceptuales del curso, introduciendo los temas de las diferentes unidades que luego se trabajarían virtualmente. El encuentro presencial estuvo dirigido a definir los problemas de investigación que cada grupo trabajaría a lo largo del año.

-
- 3 *Principio de la Participación y de las Diversas Perspectivas:* El proceso educativo debe proveer a los/as participantes diferentes opciones teórico-prácticas para el aprendizaje, distintas versiones sobre el conocimiento y diversos medios y formas para acceder a él, de manera que pueda adoptar variadas “perspectivas” en diferentes momentos del proceso: ser iniciador/a, seguidor/a, productor/a, interactor/a, evaluador/a. *Principio de la Pertinencia y la Relevancia:* Implica la integración de las necesidades e intereses de los/as participantes con las del contexto local, nacional e internacional, en el proceso de aprendizaje, de manera tal que puedan encontrar identidad entre sus necesidades de formación y aquellas propuestas por el proceso educativo. *Principio Productivo:* Toda experiencia de aprendizaje debe estar organizada de tal manera que le permita a los/as participantes asimilar el conocimiento desde su marco de referencia conceptual, articular el nuevo conocimiento con sus experiencias anteriores de conocimiento, y poder revertir el aprendizaje en procesos prácticos orientados a la solución de problemas reales. *Principio Reflexivo y de Autodesarrollo:* El proceso educativo debe proveer mecanismos de retroalimentación permanente a nivel individual y colectivo que apoyen en los/as participantes la comprensión del significado de sus acciones de manera que ellos/as mismos/as puedan regularlas. Esto implica desarrollar en ellos y ellas la habilidad para mirar sus propias acciones y evaluar lo hecho, el por qué, el cómo y el para qué de sus acciones; es decir, desarrollar en ellos y ellas la capacidad reflexiva sobre su práctica y sobre los procesos de producción de conocimiento, para convertir cada actividad en una experiencia, cada aproximación teórica en un nuevo conocimiento. *Principio Autotético:* Este principio se refiere a la automotivación de los/as participantes generada por el interés intrínseco que encuentren en el propio proceso de construcción de conocimiento, y no por determinismos y recompensas externas; es decir que el comportamiento de los/as protagonistas del acto educativo esté regulado por un “locus de control interno”. Lo anterior supone que los/as participantes se irán apropiando de la autodirección de su proceso, por el interés y motivación encontrados al interior de las propias experiencias educativas. *Principio de Negociación cultural y de Comunicación:* El proceso educativo debe desarrollarse en espacios de diálogo intersubjetivo, de comunicación abierta, en los que los/as participantes puedan construir su identidad y sus explicaciones de lo real, en el marco de su cultura y, a la vez, constituirse en constructores de significaciones culturales, de mundos posibles, de simbolizaciones nuevas, que enriquezcan y amplíen el marco de su propia cultura. *Integración:* Los procesos de integración están dirigidos a lograr que las finalidades y objetivos de los programas de formación académica, investigación, desarrollo social y diseminación, se conviertan en un todo significativo para todos los involucrados, y que el desarrollo de dichos programas incluya procesos más personalizados, significativos y permanentes. Con ello se busca crear escenarios educativos que eviten volver episódicos y fragmentarios los procesos de enseñanza - aprendizaje, y los conviertan en un proceso continuo de crecimiento personal y profesional, a la vez que contribuyan a resolver problemas prioritarios del continente en los campos de la niñez y la juventud.

Componente Virtual, Unidades de Aprendizaje: el componente virtual del curso estuvo organizado en seis unidades de aprendizaje, las cuales estaban constituidas por módulos, y éstos a su vez, por clases teóricas y prácticas. Para la dinamización del proceso se realizaron foros de diferente índole.

- Foros abiertos: se abrió un foro abierto para cada módulo, que permanece hasta el final de la última semana.
- Foros de debate, ampliación y aclaración: solo se abren la segunda semana durante los dos primeros días y son responsabilidad del equipo académico.
- Foros de retroalimentación: solo se abren la cuarta semana de los módulos teórico-prácticos y son responsabilidad los tutores.

Los tutores tienen la responsabilidad de entrar al menos dos horas del último viernes de la cuarta semana.

Desarrollo de un proyecto (ejercicio) de investigación

Todo el proceso formativo estuvo soportado en la realización de un proyecto (ejercicio) de investigación, en el cual se aplicaron los componentes teóricos y prácticos propuestos en la Diplomatura tanto en la actividad presencial como a distancia. Se organizaron grupos de participantes por temas de interés en los que se compartían las preguntas de investigación, las categorías teóricas y la metodología, pero la obtención de información se efectuó en los contextos particulares de los participantes. Esto permitió ampliar la mirada sobre los temas o problemas particulares de la infancia y de la juventud, revisados en los diferentes contextos regionales o nacionales de los países participantes. La propuesta estuvo diseñada de manera que se fueran obteniendo resultados a medida que se realizaban los talleres propuestos en las clases prácticas.

Artículo Científico: como producto final de la diplomatura se escribieron diez artículos de resultados que dan cuenta de los hallazgos de campo, así como de las reflexiones teóricas suscitadas en cada grupo de trabajo.

Introducción

AMÉRICA LATINA, UN CONTINENTE DE PARADOJAS: EN BÚSQUEDA DE CONOCIMIENTOS OTROS

Sara Victoria Alvarado

Al mismo tiempo que América Latina ha sido considerado “*el Continente de la Esperanza*”, en el V Foro Urbano Mundial de la ONU (2010)¹ fue denunciado como “*el Continente más Desigual*” del mundo. Según el documento producto de dicho evento:

La desigualdad entre ricos y pobres aumentó en América Latina en los últimos años. Hoy día el 20% más rico acapara el 56,9% de los recursos, mientras el 20% más pobre recibe apenas el 3,5%. [...] El país con menos desigualdad de ingresos en América Latina tiene mayor desigualdad que cualquier país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Oce) e incluso que cualquier país del Este de Europa.

Los procesos de ajuste y reestructuración de las economías latinoamericanas han acentuado la concentración del ingreso y han elevado los niveles absolutos y relativos de pobreza. Esta situación de aumento progresivo de la pobreza ha ido generando sectores sociales de “pobreza dura”, denominados por algunos como “círculos perversos” de la pobreza. Entre estos sectores de alta vulnerabilidad están más del 50% de los niños, niñas y jóvenes de América Latina, que están asistiendo a un deterioro progresivo de las condiciones de vida de sus grupos familiares: bajo nivel económico, escasa escolaridad y bajos niveles de calidad en la educación, atraso cultural respecto a la época, exclusión del mercado, carencia de tierra y vivienda, etc.; en un contexto en el que se han ido desarrollando y naturalizando diversas expresiones del fenómeno mismo de la pobreza, con particularidades en diferentes países, tráfico y consumo de drogas, conflicto armado, migración por desplazamiento del campo a la ciudad, delincuencia e inseguridad ciudadana, corrupción, discriminación de género, feminización de la pobreza, discriminación

1 ONU-Hábitat. (2010). V Foro Urbano Mundial. Río de Janeiro, 25 de marzo.

social, pauperización de los grupos indígenas y atropello a las culturas nativas, y otras distintas formas de violencia y de violación de los derechos humanos.

El impacto de este proceso en la niñez y la juventud tiene como marco fundamental la destrucción de los núcleos familiares y/o la incapacidad de éstos y de las instituciones sociales, del Estado y la sociedad civil para atender las necesidades básicas y de desarrollo humano y social de los jóvenes. El impacto ha ido tomando diversas expresiones y caracterizando diferentes rostros de la pobreza infantil y juvenil: los niños, niñas y jóvenes habitantes de la calle, drogadictos, víctimas y/o protagonistas del maltrato y la prostitución, los niños, niñas y jóvenes trabajadores y/o expulsados del sistema educativo y los niños, niñas y jóvenes desempleados y sin oportunidades, las madres adolescentes, los afectados por el conflicto armado, desplazados, desnutridos, indígenas y/o de las comunidades afrodescendientes discriminadas étnicamente, los niños, niñas y jóvenes invisibilizados cuya voz y prácticas sociales y culturales han perdido legitimidad en los marcos institucionales de nuestras sociedades, etc.

Paradójicamente, se observa un compromiso sostenido de las políticas y de las declaraciones internacionales en el intento de transformar estas condiciones, desde múltiples acciones orientadas a la atención integral y a la educación de niños, niñas y jóvenes, buscando motivar y fortalecer, en los gobiernos y en la sociedad civil, políticas y prácticas para el mejoramiento de su calidad de vida, el acceso a procesos educativos de calidad y la promoción de la igualdad y la justicia social en las formas de organización social para la vida en común.

Por otro lado, se observa como el continente se mueve en la paradoja de lo global y lo local. Dicha paradoja tiene que ver con la constante exigencia de pensar y actuar conforme a los parámetros de los modelos de desarrollo económico, social y político que se imponen de manera hegemónica en los diferentes territorios. Modelos que universalizan las realidades de los pueblos y los sujetos, a tal punto que el consumo se convierte en el principio fundamental de las diferentes formas de relación y organización social y económica. Pero al mismo tiempo, el continente se ve forzado a reconocer y potenciar las pluralidades que lo encarnan como territorio multiétnico y multicultural. En tal sentido, aparecen con más fuerza otras formas de ser y estar en el mundo que configuran subjetividades, identidades y ciudadanías otras que van siendo narradas a partir de las mixturas históricas y biográficas de las comunidades y sujetos que se saben y se piensan en movimiento.

Siguiendo en clave de paradojas, el continente se ve enfrentado a las tensiones que emergen de la lucha entre los marcos epistémicos propios de la modernidad y los marcos epistémicos que advienen con la postmodernidad. Una lucha incesante por el poder en

los procesos de construcción del conocimiento que obliga a las sociedades latinoamericanas a repensar los modos a partir de los cuales orienta sus dinámicas de producción y reproducción en todas las dimensiones, escenarios e instituciones que constituyen sus entramados. Tensión que lleva la discusión de categorías como sujeto, ciudadanía, política democrática, derechos, género, entre otras, a niveles de deconstrucción o ampliación antes impensados. Hoy el continente es fuente de múltiples emergencias epistémicas y metodológicas que dan cuenta de subversiones en las formas de concebir y narrar la realidad.

Por tanto, aparecen en la escena otros actores y espectadores que antes no habían sido considerados en los procesos de comprensión y transformación de la vida en común. Esto ha potenciado la creación de otras categorías, metodologías y pedagogías que permitan expandir semánticamente la posibilidad. Lo anterior ha dado lugar al reto de superar el pensamiento centrado en categorías universales, encerradas en verdades absolutas que no dan lugar a la divergencia, para pasar a un reconocimiento complejo, relacional y situado que exige nuevas formas de relación objeto-sujeto, conocimiento-sociedad-política.

Estas paradojas marcan dinámicas particulares en la construcción social de la niñez y la juventud, tanto como categorías abstractas, como experiencias intersubjetivas de existencia en el “entre nos” Cada una de estas paradojas hunde sus raíces en los procesos de colonización que históricamente han naturalizado relaciones de subordinación, violencia y exclusión. De ahí que ninguna de ellas pueda ser comprendida y transformada por fuera de un proceso de reconstrucción histórica que obligue a la visibilización y deconstrucción de las condiciones que objetiva y subjetivamente han dado origen a dichas formas de relación.

En tal sentido, el conocimiento que este continente requiere debe ser creado, circulado y usado desde perspectivas que sean capaces de acoger y potenciar la pluralidad que caracteriza cada uno de los contextos que conforman la sociedad latinoamericana. Y para ello, se hace relevante la formación de sujetos políticos capaces de incidir en la creación de otras formas de vida, sujetos que se hagan responsables de la historia común y que se atrevan a nombrarla desde nuestros horizontes de sentido.

Lamentablemente, estas paradojas hacen que la brecha que se abre entre quienes hacen la política de niñez y juventud, quienes la agencian (formuladores de política, diseñadores de programas, ejecutores, educadores, profesionales, técnicos, actores sociales de las comunidades, etc.) y quienes producen el conocimiento sobre la niñez y la juventud desde la academia, sea cada vez más grande. Los políticos no consultan de manera significativa los hallazgos de la academia, y por su parte, los académicos no encuentran en las prácticas sociales sus fuentes principales de validación del conocimiento. En este sentido es imprescindible romper este círculo vicioso y poner en diálogo el conocimiento

generado desde la academia sobre los mundos, sentidos, prácticas y lugares infantiles y juveniles, y aquel que se deriva de la emergencia y puesta en escena de las políticas sociales y económicas en nuestros países, para proponer lineamientos y prácticas pertinentes que impacten la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes del continente y que hagan viable la apertura de sus posibilidades y el fortalecimiento de sus capacidades y libertades; sólo de esta manera se logra tornar pertinente la investigación y los procesos de formación en ciencias sociales en nuestras universidades latinoamericanas.

Las anteriores consideraciones ponen de relieve la urgente e impostergable necesidad de crear sistemas de gestión del conocimiento que sean capaces de producir, circular y usar dichos conocimientos de manera pertinente, democrática, creativa y sostenible en los campos de la niñez y la juventud. Para ello, es indispensable la consolidación de comunidades académicas de alto nivel, comprometidas con la construcción de condiciones de vida digna con estos sujetos, de manera que las políticas y prácticas sociales puedan encontrar en la teoría su referente de sentido, y la teoría halle su espacio fundamental de validación en la práctica.

De acuerdo con lo anterior, se hacen necesarios procesos de construcción de conocimiento que:

- Aborden el fenómeno de la niñez y la juventud, teniendo en cuenta sus múltiples determinaciones históricas, sociales y culturales, que lo hacen fenómeno abierto, inacabado, complejo, diverso, con diferentes aristas.
- Trasciendan sus generalizaciones y permitan el análisis de lo particular, de lo plural, que den cuenta de niños, niñas y jóvenes de carne y hueso, en contextos específicos y con dinámicas biográficas particulares.
- Permitan desde metodologías plurales una aproximación más precisa a la realidad compleja, argumentando sus matices, entrecruzamientos y contradicciones; y reconozcan la necesidad de una pluralidad de enfoques, algunos de ellos orientados a la identificación de regularidades que permitan establecer las causas de un determinado fenómeno y generar ciertas leyes, desde las cuales se pueda controlar y predecir tanto el comportamiento de los actores como de los escenarios y procesos; otros, más ligados a la necesidad de poder dar cuenta de un determinado fenómeno, de su proceso de constitución, de las necesarias rupturas y emergencias en las nuevas maneras de ser niño, niña o joven, de su articulación con el devenir de una determinada cultura, y a entender el sentido y los discursos insertos en las prácticas sociales y humanas; y algunos otros, que tienen como pretensión develar, explicitar y documentar las contradicciones inherentes a determinadas situaciones y fenómenos sociales en los que se juega la vida de los niños, las niñas, los y las jóvenes, favorecer

su apropiación por parte de los actores que tengan roles protagónicos en dicha situación y generar transformaciones orientadas a condiciones más libertarias y democráticas de las sociedades.

- Permitan hacer seguimiento, gestionar y evaluar las políticas públicas y los programas de atención a la niñez y a la juventud, y medir sus impactos, a partir de líneas de base y sistemas de información, y sistematizar sus procesos, creando modelos que puedan ser diseminados en otros contextos.
- Pongan en diálogo la tradición académica y el acumulado de las teorías con la voz de los actores sociales, con la voz de los niños, las niñas, los y las jóvenes; que pongan en interlocución el conocimiento científico, con el conocimiento social; que abran el diálogo público entre quienes generan el conocimiento y quienes lo usan y validan, entre los constructores de conocimiento y quienes lo resignifican y lo hacen circular poniéndolo en escena en procesos educativos, es decir, abrir el diálogo argumentado entre investigadores y docentes, o articulando prácticas sociales en las que el docente investiga y el investigador que enseña.
- Vayan más allá de la pretensión elemental de construir la teoría como explicación de la realidad de la niñez y la juventud, de sus escenarios de actuación y de los procesos de agenciamiento de su desarrollo humano y social, y recojan la voluntad de los actores sociales (niños, niñas, jóvenes, maestros, padres de familia) de construir nuevas realidades y nuevas comprensiones de las realidades ya existentes. Lo anterior requiere superar los marcos teóricos ya establecidos y abordar y tratar de nombrar realidades que no están contenidas en ellos. Esto implica construir nuevas categorías, abrir el pensamiento a las resignificaciones de los conceptos con o desde los que estamos construyendo el conocimiento.
- Acepten la necesaria complejización del lenguaje que implica transformar la realidad, de una simple constelación de objetos que deben ser explicados, a un conjunto de ámbitos de sentido en los que los sujetos, niños, niñas y jóvenes, puedan reconocer espacios para su desarrollo, transformación y realización humana.
- Trasciendan esa posición tan común en la ciencia, que se apoya únicamente en la acumulación de lo escrito, cerrándonos y no permitiéndonos mirar las nuevas emergencias sociales. Esto implica romper los límites del saber construido y de las formas cómo éste se ha construido. Sólo así se pueden crear nuevas categorías para dar cuenta de dichas realidades emergentes. Se trata de pensar en términos de potencialidades de horizontes posibles, más que de relaciones causa-efecto.

De la misma manera, se hacen necesarios procesos de formación en los que:

- Circule el conocimiento producido y se logre su resignificación a partir de un análisis participativo de los contextos culturales y sociales en los que se desarrolla la vida de los niños, las niñas, los y las jóvenes con rostro real, con biografía, con redes de afecto, con sueños y expresiones propias, enfrentados a realidades complejas, construyendo historias marginales o periféricas.
- Se flexibilicen los márgenes del pensamiento desde la crítica, la creación y la auto reflexividad, y se involucre a los actores del proceso educativo en su *enteridad*, esa que obliga a acercamientos formativos múltiples, plurales y complejos que ponen en escena distintas racionalidades articulando la razón, la estética y la ética.
- Jueguen un papel crítico y una función prospectiva y anticipatoria, dirigiendo su análisis crítico a los escenarios futuros y a la construcción de propuestas de creación de realidad. Es decir, la formación tiene que *crear* y no sólo *prever* el futuro.

La resignificación del papel de la formación para consolidar nuevas formas de investigación que logren impactar en la política pública, pasa por el reconocimiento de:

- La complejidad propia de las nuevas realidades sociales, económicas, culturales y políticas que emergen en las tensiones entre lo local y lo global.
- La irrupción vertiginosa de procesos de tecnociencia y procesos acelerados de acumulación y circulación de información, que rompen los marcos del tiempo y el espacio, cambian las lógicas de acceso al dato, desplazan las relaciones de poder entre quien “enseña” y quien “aprende”.
- La paradoja de un presente que se debate entre la consolidación de un mundo moderno, racional, en el que la ciencia y la tecnología representan su fin y legitimidad, y la emergencia del mundo postmoderno, que desplaza a lugares privilegiados el valor y el papel de la cultura y de la estética.
- La paradoja entre un mundo modernizado y desarrollado que coexiste con grandes grupos de población que amplían la pobreza y diversifican sus rostros y expresiones en el continente latinoamericano.
- Los nuevos paradigmas de comprensión, los desplazamientos del pensamiento y de la ciencia, las nuevas legitimidades del saber que se construye desde nuevas lógicas que habían estado ausentes del ámbito de la ciencia.

Es decir, se requieren procesos participativos de construcción de conocimiento, cuyo criterio básico sea la inclusión de los niños, las niñas, los y las jóvenes como sujetos sociales con ciudadanía plena, capaces de ser autores y actores tanto de sus historias, como de las representaciones que sobre estas se van tejiendo en el universo de las teorías y de la

ciencia y, procesos de formación de intelectuales en nuestras universidades, que abran el pensamiento, desarrollen la sensibilidad y reten a un compromiso de construcción social, cultural y política de oportunidades para una vida más equitativa y democrática, y esto sólo puede lograrse si, antes que nada, se reconoce a los actores sociales, niños, niñas y jóvenes, como autores de su propia historia individual y social. De esta manera, la investigación en Ciencias Sociales y la formación de profesionales de alto nivel, se constituyen en mediación para:

- Aportar, por una parte, en la comprensión de la situación real de de la niñez y la juventud, de acuerdo con sus diversos contextos de actuación, según las etnias, los grupos sociales, los géneros, etc., permitiendo así, dilucidar las características reales de los distintos rostros de la niñez y la juventud y, por otra, en la comprensión de los sentidos y discursos que, en sus narrativas y prácticas humanas y sociales, incorporan, adaptan, resignifican, crean o recrean los actores sociales y que, en últimas, constituyen los marcos simbólicos de la cultura desde donde habitan y orientan la vida en común. Sólo desde allí podrían configurarse verdaderos marcos de acción colectiva.
- Dialogar con el Estado y con los actores sociales de la sociedad civil que tienen en sus manos los procesos diseño de política pública, de educación y atención de las nuevas generaciones, proponiendo cuerpos de conocimiento, lineamientos de acción y sistemas de producción, reproducción y circulación de información que contribuyan en el diseño y gestión tanto de las políticas como de los programas que se gestan desde su adhesión a ellas o desde la oposición y la resistencia; pero sobre todo, el conocimiento se tiene que tornar en instancia crítica que permita comprender los efectos reales de la puesta en escena de la política y la pertinencia de las prácticas y dinámicas sociales que se gestan, visibilizan y legitiman desde dichas políticas.
- Poner el conocimiento en escena en los procesos de formación para recrearlo, resignificarlo, confrontarlo. Sólo desde los procesos investigativos se rompe con los dogmatismos propios de saberes acabados, cerrados, replicables; se rompe con las teorías que en sus pretensiones de universalidad, ocultan lo particular, lo diferente, lo complejo, lo contradictorio, lo no visible. En este sentido, la investigación ayuda a relativizar el poder de los académicos como depositarios del saber verdadero, redistribuyéndolo en procesos de clara democratización del conocimiento que asumen un carácter provisional e histórico.

Lo anterior obliga a superar problemas ampliamente anclados en la tradición de las ciencias sociales en Latinoamérica, que teniendo como criterio básico de calidad la producción del conocimiento en el primer mundo, han silenciado los diálogos entre los intelectuales del continente desviando su mirada a lo externo, han desplazado la calidad de la práctica investigativa, al método y a las técnicas, que delegan la validez del conocimiento producido en el rigor en la aplicación del método y no en la confrontación intersubjetiva, que evidentemente tiene consecuencias no sólo teóricas, sino políticas.

La calidad de los procesos de construcción de conocimiento en las ciencias sociales, está fundamentalmente en saber construir los objetos de conocimiento en su complejidad, es decir, en saber preguntarnos por problemas que realmente permitan entender y tocar la realidad tanto de la niñez y la juventud; los procesos de formulación y seguimiento a la política pública que contribuyen o no en la creación de condiciones de vida digna para los niños, niñas y jóvenes del continente; los procesos de educación y socialización en los que niños, niñas y jóvenes configuran su subjetividad; problemas que superen la superficie, que ahonden en su complejidad, reconociendo fenómenos que muchas veces son naturalizados e invisibilizados, y que no se pueden aprehender desde los métodos y técnicas que tradicionalmente han predominado en la ciencia social. Es necesario entonces:

- Reconceptualizar el papel de las universidades y de los centros de investigación a partir de sus relaciones con la construcción de país y de región, con la resignificación creadora de nuevas realidades sociales y culturales que sean nicho de una vida en común más digna y democrática para nuestros niños, niñas y jóvenes; es decir hacer explícito el necesario compromiso ético político tanto de los procesos de construcción de conocimiento, como de los procesos de su puesta en escena a través de la educación, la comunicación y la incidencia en políticas públicas.
- Superar la producción fragmentada y aislada de conocimiento, consolidando verdaderas líneas de investigación, relevantes y significativas para el continente latinoamericano, en torno a la niñez y la juventud, que se desarrollen en grupos de investigación relacionados a través de redes que rompan las fronteras institucionales y nacionales.
- Crear y/o fortalecer sólidas instituciones del conocimiento en torno a la niñez y la juventud en el ámbito de las ciencias sociales, articuladas tanto en las realidades locales, como nacionales e internacionales, y formar talento humano en investigación social, capaz de crear pensamiento crítico, pertinente al país y a las regiones particulares; conocimiento que toque las realidades y las resignifique, las transforme al aportar comprensiones y marcos simbólicos emergentes, que abran o visibilicen nuevas preguntas sobre la niñez y la juventud y obliguen a la construcción de nuevas respuestas.

REFLEXIONES INICIALES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES EN AMERICA LATINA

*Sara Victoria Alvarado
Jhoana Patiño*

Diversas polémicas se han suscitado sobre el carácter científico del conocimiento construido en diversas áreas y por distintos caminos. El punto de coincidencia de las diversas concepciones sobre la naturaleza del conocimiento científico se encuentra en el carácter intencional y sistemático del mismo, pero difieren en las condiciones de su validación.

Con relación a este último punto, desde el siglo XVIII se mantuvo como válido un sólo método de construcción científica que era aquel que identificaba a las ciencias naturales y que correspondía al método experimental. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX y quizá un poco antes, se ha roto la aspiración hegemónica del método experimental como único método científico, dando paso a una apertura metodológica y de concepciones donde se reconoce la necesidad de adecuar las aproximaciones metodológicas a las características de los objetos de estudio correspondientes, a condición de mantener unas exigencias de rigor y sistematicidad que garanticen la validez del conocimiento obtenido por esos nuevos caminos metodológicos.

Unida a lo anterior se encuentra la discusión sobre el problema de la objetividad que ha tenido, al igual que la discusión sobre los métodos, varios momentos desde los cuales corresponden a la última etapa del trabajo científico. El primero de dichos momentos, señalaba como criterio de objetividad la concordancia entre los juicios emitidos sobre la realidad, por quienes procuran un conocimiento científico de ella, y de sus características materiales, evitando a toda costa una valoración de la misma. En este sentido se planteaba una concepción realista de la objetividad. Para lograr este cometido se propuso la necesidad de un lenguaje objetivo que evitara las distorsiones y ambigüedades del lenguaje común y, sobre todo, que obviara los matices valorativos del lenguaje corriente. A esta línea de pensamiento se han adherido todos los autores de corte positivista y neopositivista.

A la anterior concepción se le opone una corriente de pensamiento que entiende la imposibilidad de eliminar el componente subjetivo en la elaboración del conocimiento, cualquiera fuese la naturaleza del mismo; por cuanto todo proceso de conocimiento parte de individuos con conciencia que perciben la realidad, la analizan y transforman en

función de una historia personal, social y cultural que los caracteriza. Para esta línea de pensamiento, la manera de acceder a la objetividad es por la vía del consenso o acuerdo intersubjetivo, parte entonces de reconocer abiertamente la existencia de puntos de vista diferentes que, al converger, señalan la validez de un determinado conocimiento.

Como resultado de todo lo anterior aparece:

- Una concepción que acepta como válidos múltiples acercamientos a la realidad en función de las características del objeto de estudio.
- Una perspectiva que señala que el o los objetos de estudio son la resultante de un proceso de construcción teórica y no únicamente el fruto de una captación sensible de la realidad material.
- Un punto de vista que reconoce en la subjetividad una condición de cualquier conocimiento más que un obstáculo deseable de eliminar mediante el recurso al método; y finalmente, una opción que rescata el valor del saber común como fuente de conocimiento válido científicamente en los órdenes de la realidad material y cultural.

Sintetizando parcialmente los rasgos que caracterizarían el conocimiento científico, estos son: validez, confiabilidad, sistematicidad y comunicabilidad

Con relación al primer rasgo, *validez*, se apunta a la condición de adecuación al objeto de estudio del conocimiento elaborado a propósito del mismo. En cuanto a la *confiabilidad* tiene dos dimensiones, la de la fuente que origina el conocimiento y la de permanencia de las consideraciones del mismo en el tiempo. En lo pertinente a las condiciones de *confiabilidad* y *sistematicidad*, lo que se pretende es facilitar la reconstrucción del proceso mediante el cual se obtuvo el conocimiento; bien sea con el propósito de replicar dicho proceso cuando esto es posible, y/o de conocer los alcances y limitaciones de los conocimientos resultantes en todos los casos. La *comunicabilidad* se apoya en el supuesto de sistematicidad y otorga el carácter de social al conocimiento logrado. En las Ciencias sociales, identificar un problema es relativamente fácil, pero precisarlo es una tarea compleja. Corremos el riesgo de ceñirnos a criterios estrechos según los cuales el problema tiene que ser una pregunta corta, concisa y verificable a través de procesos empíricos y cuantitativos de medición; o de ampliar tanto nuestra perspectiva que definamos problemas a niveles muy amplios, abstractos e idealistas de sectores de realidad que difícilmente son abordados por la investigación social.

El reto que se plantea es la definición correcta, clara y realista de un problema que, sin perder la complejidad y profundidad de los procesos sociales, dé origen a procesos investigativos realizables en un período limitado de tiempo y que sean la base de proyectos de desarrollo. Esto sólo es posible, si el proceso de identificación y precisión de un

problema de investigación está acompañado permanentemente de una reflexión en torno a su naturaleza y a su relevancia social en un contexto histórico determinado. Dado que un problema de investigación guarda relación con los esfuerzos de otros investigadores en el área de estudio planteada, el investigador debe familiarizarse con la literatura e información pertinentes en el área general de problemas a la que pertenece el problema particular bajo estudio.

La tarea de investigar en ciencias humanas y sociales en un contexto como el nuestro, tiene como punto de partida la formulación de un problema o interrogante que requiere de una respuesta que implique, por una parte, la producción de nuevos conocimientos, y por la otra, la generación de acciones que contribuyan de manera efectiva al desarrollo social de nuestro país. En este sentido, la situación problema tiene una fuente ineludible en el espacio de la construcción teórica; y otra, en el espacio del análisis del contexto y de la praxis social. De esta manera los problemas de investigación surgen del avance de la ciencia, la teoría, la especialización y de las transformaciones de la realidad, que generan un vacío en el conocimiento y en la teoría, haciéndola perder su posibilidad orientadora de los procesos prácticos. Es así como los problemas de investigación se originan a partir de un referente teórico o empírico, o de ambos.

La revisión teórica de la literatura existente le permite al investigador descubrir inconsistencias, falta de claridad y de profundidad en la explicación o comprensión de un fenómeno, alguna inexactitud en la descripción de una realidad determinada, contradicciones en los planteamientos y enfoques; de igual manera el contacto directo con una situación específica y la reflexión crítica sobre ella, permite el reconocimiento o la identificación de un hecho que aún no ha sido descrito o explicado, los vacíos en la comprensión de ciertos procesos o situaciones de la vida humana y social, la constatación de situaciones sociales enajenantes para el ser humano. Todo ello, puede constituirse en problemas de investigación relevantes teóricamente en el contexto de una disciplina específica y relevante socialmente en un contexto histórico determinado.

La formulación de un problema de investigación se da en un proceso de aproximaciones sucesivas en el que se determinan temas generales o áreas temáticas y desde allí se avanza en la tarea de concreción y síntesis progresivas hasta llegar a la especificidad del problema a resolver. De tal manera que un vacío o laguna en el conocimiento no se encuentra espontáneamente, ni la realidad se auto-interroga; es el investigador quien se cuestiona acerca de un fenómeno dado y en este acto construye el objeto de investigación. Para construir problemas de investigación no existen fórmulas técnicas, está claro que surgen de la familiaridad del investigador con un tema disciplinar y con una realidad social determinada. El asombrarse o sorprenderse ante los hechos, al igual que la constante crítica sobre lo existente se constituye en condiciones sin las cuales no es posible

encontrar problemas de investigación y por ende construir objetos de conocimiento. Sólo una mente alerta puede encontrar en situaciones aparentemente insustanciales, motivo de indagación y de consulta.

La naturaleza del problema de investigación o el tipo de interrogante que está a su base, dependerá de la intencionalidad implícita en su formulación. Es así, como ante una intencionalidad orientada a la explicación de un fenómeno, al control de los factores que lo desencadenan o de las consecuencias que éste produce, a la posibilidad de predecir su comportamiento, el tipo de interrogantes surgidos conducirán a un abordaje de corte empírico analítico. No existe una forma de investigar. Hay diferentes maneras de hacerlo y por esto siempre nos encontramos con expresiones que intentan calificar el concepto de investigación desde diversas perspectivas.

La “Investigación” genéricamente podemos describirla como el “hacer” como la “praxis” del científico. Particularmente la investigación humana y social como tarea, define la identidad del científico social. En este sentido, el hacer investigativo está determinado por la manera cómo los investigadores concebimos la ciencia social y su papel dentro de la práctica social más amplia. Una síntesis abreviada de algunas de estas discusiones es la que planteamos a continuación.

Un primer ordenamiento ha clasificado la producción investigativa desde una perspectiva positiva en cinco dimensiones diferentes:

- a. Según la fuente de sus datos y el tipo de aproximación a ellos, se califica la investigación como “Empírica” o “Teórica”.
- b. De acuerdo a los fines que persigue en términos teóricos o prácticos, se habla de investigación “pura” o “aplicada”.
- c. Según su nivel de profundidad o de su carácter específico, se califica el proceso investigativo como “descriptivo”, “diagnóstico”, “explicativo”, “evaluativo”.
- d. Teniendo en cuenta el tipo de diseño metodológico implementado, se habla de investigación “experimental”, “cuasiexperimental”, “expostfacto”, “exploratoria”, “estudio de campo”, etc.
- e. Según el lugar específico de aplicación de los procesos de recolección de información, se califica la investigación como de “campo” o de “laboratorio”.

26 | Otra manera de analizar la problemática en cuestión ha sido la ubicación del punto de la disyunción en la naturaleza cuantitativa o cualitativa de la información con la que se trabajó en los procesos investigativos. Hoy en día no se concibe así el problema, pues

en toda investigación cualquiera que sea su enfoque, se puede partir de informaciones de carácter cuantitativo o cualitativo para el análisis, aunque existan énfasis en su uso según un determinado enfoque.

La discusión se está centrando entonces, alrededor de cuatro diferencias fundamentales:

- f. El aislamiento relativo del objeto de conocimiento vs. el análisis estructural del objeto en su contexto.
- g. El control de las variables o elementos que intervienen en el estudio vs. el permitir que juegue la intencionalidad de los objetos y de las variables del estudio.
- h. El énfasis en la interpretación cuantitativa y estadística de la información vs. el énfasis en la interpretación cualitativa y crítica de los datos.
- i. La objetividad basada en la neutralidad valorativa del investigador vs. la objetividad construida sobre la reflexión crítica de la pertenencia de quien investiga.

Dentro de estos enfoques explicitados hay diversas maneras de desarrollar el proceso investigativo. Podríamos afirmar que en toda investigación se dan cuatro momentos en el desarrollo de la misma, que, para fines metodológicos se enuncian en un orden, no siempre se realizan en esta secuencia, ni en forma excluyente la una de las otras; en la práctica investigativa todas ellas coexisten durante el desarrollo de la misma.

Podemos enunciar estos grandes momentos como:

- j. Análisis de la situación problemática, conceptualización teórica alrededor de ésta.
- k. Determinación de las estrategias de aproximación al objeto de conocimiento a nivel de métodos y técnicas de recolección de información.
- l. Procesos de recolección de información y de intervención específica en los grupos o comunidades.
- m. Análisis e interpretación de la información obtenida en el proceso, confrontación de hipótesis y reconstrucción teórica.

La selección del tipo de investigación particular y la manera específica de organizar un proceso de investigación están determinadas, tanto por la naturaleza del problema, como por la intencionalidad del investigador, identificada en una reflexión epistemológica sobre el objeto de conocimiento.

Aprendizajes sobre la formación en investigación, niñez y juventud

El conocimiento no es algo dado, inmóvil en el tiempo, el espacio y las relaciones sociales. En este sentido, la presente ponencia se centra en la producción, circulación y uso del conocimiento en ciencias sociales como una estrategia para impactar las políticas públicas de juventud en Latinoamérica; por tanto, el conocimiento se asume como una construcción históricamente situada e intersubjetiva, en tanto, la realidad social no es algo dado o transparente a la interpretación y explicación humana, sino, que es el resultado de las interacciones permanentes entre las condiciones objetivas y subjetivas que tejen las tramas de sentido, enunciación y acción a través de las cuales se configuran las historias y biografías, y se generan conocimientos.

El conocimiento se genera con otros y se transforma con otros, es decir, y parafraseando a Arendt “se da entre los hombres”, porque se produce en redes vivas que implican intercambios, saberes, experiencias, creencias, emociones, teorías, contextos, procesos, actores, redes de diversos tipos que no se agotan en la academia solipsista, sino que se expanden hacia todas las dimensiones de la vida humana. Ningún conocimiento se genera entonces por fuera del mundo de la vida. En el caso de la niñez y la juventud, la investigación se constituye en un espacio de creación y de participación fundamental para ampliar los marcos de conocimiento, los métodos y técnicas destinadas a abordar los diferentes fenómenos sociales en los que se ven insertos

Desde este punto de vista, la investigación en ciencias sociales, específicamente en el campo de la niñez y la juventud, se constituye en una *práctica histórica y social* a través de la cual se construyen, circulan y usan conocimientos. Dicha práctica histórica y social está constituida por otras prácticas: la estética, la científica, la ético - política - comunicativa-cultural, y la subjetiva, las cuales permiten el des-ocultamiento de aquellas condiciones, sentidos, imaginarios que se quedan velados por la historia lineal y por los macro relatos que universalizan y limitan la pluralidad, la justicia, la vida y la producción de teorías, metodologías y procesos que ayuden a transformar las condiciones de vida objetivas y subjetivas de los jóvenes del continente. Por ello, la investigación es mucho más que una tarea técnica o una actividad científica, en la medida que, para su realización, se requiere más que conocimiento teórico, y su impacto incide directamente en la configuración y transformación política de las relaciones entre sujetos jóvenes e instituciones sociales.

28 | Como *práctica estética*, la investigación en niñez y juventud, pasa por el fortalecimiento de la capacidad de asombro, por el desarrollo de la creatividad y, fundamentalmente, se constituye en un acto de creación que permite agenciar la emergencia de realidades alternativas que han sido impuestas a niños, niñas y jóvenes, como sujetos inmaduros o apolíticos. La investigación, como una acción intencional para crear el mundo humano

a partir del encuentro con los otros, permite que, precisamente, otros actores se involucren protagónicamente en el diseño y desarrollo de la vida que necesitan y merecen. Como práctica estética la investigación con niños, niñas y jóvenes, permite visibilizar su capacidad creadora y su lugar como agentes con capacidad de agencia en el mundo social y político.

Como *práctica ético-política*, la investigación en niñez y juventud debe partir del reconocimiento del contexto socio-histórico en el cual se halla inmersa; por otro lado, debe reconocer que toda producción de conocimiento se genera a partir de unos intereses particulares; así mismo, debe dar cuenta de las necesidades y particularidades propias de los jóvenes y contextos donde habitan. Debe estar comprometida con la transformación de las condiciones que, objetiva y subjetivamente, facilitan la reproducción social de la inequidad, la injusticia, la violencia e invisibilización política de los niños, niñas y jóvenes que no cumplen con los cánones establecidos para ejercer la ciudadanía dentro de los marcos del modelo capitalista-consumidor. Así mismo, deberá garantizar el uso democrático del conocimiento generado y evitar convertirse en un artículo de consumo, y el compromiso ético y político de la investigación en juventud está anclado a la generación de espacios, procesos y medios que permitan hacer visible lo invisible, y que a su vez impacten y transformen aquellos fenómenos sociales sobre los cuales desarrolla conocimientos.

Como *práctica comunicativa-cultural*, la investigación, enfocada en la comprensión de los diferentes fenómenos de la niñez y la juventud, pasa por procesos intersubjetivos mediante los cuales esta se constituye en espacio simbólico de creación de nuevos discursos y prácticas, que sólo son posibles, mediante actos comunicativos entre sujetos con visiones y experiencias disímiles de la realidad. Busca integrar el conocimiento científico con el conocimiento popular en un conocimiento nuevo y “transformador” que recupere en su estructuración los procesos de creatividad de la cultura.

Dada la complejidad de la realidad social, la investigación en niñez y juventud, como práctica comunicativa cultural, debe dar cuenta de conocimientos que trasciendan las disciplinas y que se traduzcan en sentidos, discursos, acciones y procesos socialmente pertinentes y útiles que convoquen la pluralidad de miradas sobre la realidad. Es decir, la investigación como práctica comunicativa está llamada a la interdisciplinariedad y al trabajo público, en tanto, los niños, niñas, jóvenes y comunidades deben ser sujetos de comunicación con presencia real en la producción de conocimientos.

Como *práctica subjetiva*, la investigación sobre niñez y juventud se constituye en un acto cognitivo desde la crítica y la reflexión, mediado por la emoción y el sentimiento, por la pasión, en tanto, investigar es una práctica que implica al sujeto que investiga, que lo ubica como actor del proceso que construye con otros. Esto quiere decir, que es fun-

damental el reconocimiento del investigador como un sujeto con intereses particulares, con experiencias, creencias y conocimientos previos, que establecen un ángulo particular de lectura y comprensión. Como *práctica subjetiva*, la investigación en juventud debe rescatar al sujeto particular, validar su voz, su saber, su emocionar; reconocerlo como un ser completo y parcialmente determinado por los factores externos de su contexto y cultura, y asumir una posición de co-construcción en todo momento.

Finalmente, la investigación en ciencias sociales, como *práctica científica*, implica la identificación y reconocimiento de la niñez y la juventud y sus múltiples determinaciones como un objeto de estudio, el uso de un método que garantice confiabilidad y validez en la recolección y análisis de la información y un marco epistémico y teórico que facilite el diálogo permanente con el fenómeno social y sus actores.

En tanto *práctica científica* la investigación en juventud implica el reconocimiento de una pluralidad de enfoques y métodos que, si acogemos la propuesta habermasiana, algunos de ellos pretenden la identificación de regularidades que permiten establecer las causas de un determinado fenómeno humano o social y generar ciertas leyes desde las cuales se pueda controlar y predecir, tanto el comportamiento de los actores como de los escenarios y procesos; otros, más ligados a la necesidad de poder dar cuenta de un determinado fenómeno social, de su proceso de constitución, de su articulación con el devenir de una determinada cultura y a entender el sentido y los discursos insertos en los intersticios de las prácticas sociales y humanas; y algunos otros, que tienen como pretensión develar, explicitar y documentar las contradicciones inherentes a determinadas situaciones y fenómenos sociales en los que se juega la vida de los sujetos, favorecer su apropiación por parte de los actores que tengan roles protagónicos en dicha situación y generar transformaciones orientadas a condiciones más libertarias y democráticas de las sociedades.

Aprendizajes sobre la construcción de sentido en la investigación en ciencias sociales, niñez y juventud

En primer lugar es importante esclarecer que en el campo de la investigación en ciencias sociales se dan multiplicidad de concepciones y métodos referidos a los procesos de análisis. Cada uno de ellos privilegia aspectos diferentes sobre el proceso de reconstrucción del fenómeno y respecto a los medios para acercarse a él.

En ciencias sociales una de las principales polarizaciones que existe frente al análisis de la información tiene que ver con la concepción de su finalidad. Por un lado, aparecen aquellas concepciones centradas en la finalidad de ordenar y codificar sistemáticamente informaciones que luego serán interpretadas según variables previamente determinadas.

Desde esta perspectiva se deja por fuera la dimensión subjetiva de la interpretación y se liga todo el proceso a la medición y estandarización de los datos.

De igual forma, están las concepciones más ligadas al acto creativo de interpretación en las cuales se deja por fuera la categorización, organización y clasificación de los datos, al considerarles como acciones secundarias que se ejecutan antes del análisis, es decir, se considera que estas no hacen parte constitutiva del proceso. Ante esta polarización existe la opción de asumir el análisis como un proceso complejo y permanente dentro de la investigación, el cual está mediado por el lenguaje como posibilidad de construcción del mundo e integra los procesos de la organización, la codificación y la interpretación.

El análisis de los datos no corresponde a una serie de acciones aisladas dentro de la investigación, sino que es una dinámica procesual que inicia desde el primer momento de la investigación y permanece hasta que se socializan los resultados de la misma. Sin embargo, es necesario tener claro que las inferencias analíticas que se logran en los momentos iniciales de la investigación irán avanzando en profundidad y complejidad a lo largo del proceso, no obstante, estas hacen parte fundamental de la construcción de comprensión y sentido sobre el fenómeno.

El proceso de análisis, por tanto, implica un movimiento permanente en la configuración de las tramas categoriales y semánticas desde las cuales se aborda y se significa el fenómeno, esto es, que el análisis va trasegando diferentes dimensiones a lo largo de la investigación debido a que, en sus primeras etapas, se logran procesos descriptivos que van aportando elementos necesarios para avanzar hacia procesos más inductivos y reveladores que permiten comprensiones focalizadas y críticas.

Por lo anterior, el análisis en la investigación es un proceso que implica la descripción del fenómeno pero que trasciende hacia la develación de aquellas dimensiones y sentidos constitutivos del fenómeno que se han ido quedando ocultas en las prácticas y discursos formales hasta volverse naturales e imperceptibles para los sujetos y grupos. En este sentido, el análisis en investigación cualitativa, se puede asumir como un proceso de construcción intersubjetiva a través del cual se avanza más allá de los datos empíricos para acceder a múltiples y entramados sentidos que constituyen el fenómeno objeto de estudio, es decir, es el proceso de ampliación y construcción de nuevas comprensiones y sentidos que logran expandir los conocimientos y perspectivas instituidas sobre el fenómeno, con el fin de propiciar la transformación de la realidad y la emergencia de otras formas de ser, actuar, pensar, sentir, decir y decidir en el mundo común.

El análisis es el elemento que integra todo el proceso investigativo, en tanto, se constituye en una dimensión transversal que orienta permanentemente la toma de decisiones metodológicas y que, a la vez garantiza la rigurosidad, en la medida que las inferencias

analíticas que se van logrando contribuyen a la reducción y redefinición de las preguntas de investigación y, por tanto, el análisis se convierte en esa dimensión que otorga flexibilidad metodológica al proceso y connotación política y estética a los resultados.

Por lo anterior, podríamos considerar que las modificaciones o replanteamientos que se dan durante la investigación a partir del proceso de análisis, no son más que una expresión de la reflexión crítica sobre las prácticas y discursos que vamos construyendo durante la investigación. En este sentido, el proceso de análisis en una investigación se constituye en reflexión y meta-reflexión permanente.

El proceso de análisis, en coherencia con el planteamiento de acceso al conocimiento inductivo que plantea la investigación cualitativa, implica un trabajo de análisis de lo particular a lo general. Sin embargo, merece la pena destacar que, en momentos avanzados del proceso de análisis, esta aproximación inductiva se transforma en inductiva-deductiva. Es decir, según vamos creando nuestros propios marcos teóricos es preciso volver a los datos para, de forma deductiva, confirmar que la construcción a la que hemos llegado es congruente con los datos recogidos.

El proceso de análisis es, además, un proceso creativo o generativo donde la subjetividad del investigador toma especial importancia. La imaginación, la capacidad de “jugar con los datos”, de extraer el máximo jugo de los mismos se podría asemejar a la capacidad exquisita de un artista por identificar múltiples tonalidades de color y saberlas conjugar de tal manera que se consiga extraer de ellas el máximo valor interpretativo y representativo del fenómeno que se intenta dar a conocer.

Dicha capacidad interpretativa se desarrolla a través de la experiencia y está influida por los saberes, valores, costumbres y prácticas que constituyen los marcos de sentido y actuación del investigador. Por tanto, en el análisis como proceso creativo y movilizador, entran en juego los recursos cognitivos, afectivos, estéticos, éticos y comunicativos de los involucrados, y los paradigmas teóricos y metodológicos desde los cuales comprenden y abordan la realidad y el objeto de estudio.

El análisis en una investigación en ciencias sociales debe ser concebido y agenciado como un proceso situado históricamente, con ritmos y códigos particulares de sentido e interpretación, un proceso con tramas y actores específicos. Pero además debe ser comprendido como un proceso de transformación de conocimientos y realidades vitales, por tanto, debe ser metódico, riguroso para garantizar que los hallazgos den cuenta de las situaciones, actores y relaciones.

Adicionalmente el proceso de análisis debe integrarse desde la dimensión cognitiva y política en la medida que en él se cruzan de manera compleja procesos de comprensión, síntesis, teorización, recontextualización, creación y cambio. En este sentido, podemos concluir que, el proceso de análisis es aquel que permite la ampliación de la vida humana como construcción intersubjetiva e histórica, en tanto, a través de él se hacen visibles y audibles otros aspectos de la realidad, otros actores, otros marcos de sentido y enunciación, otros modos conocimiento que han sido invisibilizados desde la hegemonía positivista que propone una sola verdad y por tanto una única realidad que universaliza lo humano y suprime su pluralidad constitutiva.



Fotografía: Alejandro Arango

CAPÍTULO 1

**MIRADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES:
CONSTRUCCIÓN SOCIAL, NIÑEZ,
DESPLAZAMIENTO FORZADO Y
SOCIALIZACIONES**

LA SUBJETIVIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS EN EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO: UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL¹

María Camila Ospina-Alvarado

Introducción

El presente texto es un acápite dentro de la investigación realizada en el marco del macroproyecto postdoctoral en la cual se recogen cinco partes; la primera, aborda el tema marco del desarrollo humano; la segunda, desarrolla una reflexión sobre el contexto político y social del conflicto armado y la relación violencia-política; la tercera, centra su atención en la relación familia-socialización-contextos de conflicto; la cuarta gira en torno a la construcción social de la subjetividad en contextos de conflicto armado; y la quinta, aborda el tema de la socialización política como una opción para la formación intencionada de sujetos (niños y niñas, familias, agentes comunitarios, docentes) que puedan constituirse como agentes que participan en la construcción de una cultura de paz.

Este texto hace énfasis en la cuarta parte, consistente en construcción social de la subjetividad, la cual se da a partir de la interacción de los niños y las niñas con otros y otras, en contextos específicos, marcados por la guerra y por la situación actual colombiana.

La metodología empleada ha sido cualitativa, partiendo del marco epistemológico hermenéutico. El estudio se ha basado en la revisión documental tanto de material audiovisual, como de informes periodísticos, extrayendo fragmentos de relatos que dan cuenta de una serie de categorías que se analizan a continuación a la luz de la perspectiva constructorista social.

La construcción social de la subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado

En la presente investigación se entiende por subjetividad aquellos sentidos propios que construye cada individuo sobre su ser y estar en el mundo, incluyendo las maneras de pensar el mundo y de apropiación de lo vivido. La subjetividad se constituye en aquello que hace diferente a una persona de otra. En palabras de Páramo, la subjetividad es “la concepción que tenemos sobre nosotros como individuos” (Páramo, 2008, p. 548).

1 Este capítulo, hace parte de la investigación “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área Metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas” en la cual la autora participó como co-investigadora, y de la que participaron como co-investigadores igualmente Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Marieta Quintero y Jhoana Patiño. La investigación iniciada en mayo de 2010 y que continúa actualmente en curso, hace parte del programa de investigación “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el eje cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”, cofinanciado por Colciencias en Colombia, código 123554331810, contrato 059-2012.

Estos sentidos propios del sujeto, no surgen a partir de su individualidad, sino que como lo plantea Burr (1995, en Páramo, 2008) la identidad y la subjetividad se construyen socialmente a partir de elementos culturales como el lenguaje, las disciplinas científicas y los discursos ideológicos. Al respecto, Gergen (2006) plantea que el mismo sujeto y sus múltiples identidades y subjetividades se construyen y controlan en las interacciones mediadas por el lenguaje que cobran sentido en una cultura específica; con lo que no existiría un único yo, sino que se construyen varios “yoes” a partir de las narraciones hechas por otros acerca de uno mismo, que se internalizan en las relaciones sociales.

En palabras de Bello y Ruiz:

La construcción social del niño o joven se hace a través de la relación que tienen con el otro, con sus familias, con sus vecinos, con sus pares y con los valores que son socialmente construidos por las costumbres y la cultura; todos estos aspectos y muchos más son modificados, influidos, trastocados, y tergiversados por el conflicto armado. La cotidianidad de la guerra hace que los jóvenes construyan imaginarios y formas de relación mediados por los valores y símbolos propios de la guerra. Los símbolos que estas personas representan están sustentados en el poder, en la vida fácil (Bello & Ruiz, 2002, p. 28).

En el caso de los niños y niñas que se encuentran en el contexto del conflicto armado los discursos que circulan y las interacciones a partir de las cuales se construye su subjetividad, están enmarcados por diversas manifestaciones de violencia, construyendo su subjetividad a partir del miedo y la venganza. En palabras de una de las niñas que han participado del conflicto armado:

En mí tenía como un odio, como una venganza, no sé; en mi interior sentía odio contra mi mamá, y quería vengarme por la muerte de mi papá. Entonces, cuando ya iba para los catorce años, decidí meterme a la guerrilla (González, 2002, pp. 162-163).

En los relatos de niños que han participado del conflicto armado aparece de igual manera la venganza como una característica de las interacciones cotidianas, mostrando la internalización de la violencia en contextos como el de la familia:

Un día mi papá me iba a pegar y yo le dije que si lo hacía me iba para la guerrilla y venía y lo pelaba, lo mataba (...). Pero mi papá no me paró bolas, me pegó y yo me le fui rebelde por el otro lado, me le escapé (González, 2002, p. 121).

En varios relatos, se muestra la venganza como una de las motivaciones para ingresar a los grupos armados: “Somos lo ha confesado a algunos de sus familiares: “Cuando sea grande quiero ser soldado, para ver si vengo la muerte de mi papá. Se me mete en la cabeza esa idea, ajá, porque a mí me dolió cuando lo mataron” (Lozano, 2005, p. 97).

Adicional a la venganza, las subjetividades de los niños y las niñas que presencian el conflicto armado están, en muchos de los casos, atravesadas por el miedo como un sentimiento que marca sus vidas: “El Mono le teme a la guerrilla; ‘Lo matan a uno o se lo llevan y lo entrenan’ y al ejército: ‘Lo mandan a uno a Bienestar Familiar y lo encierran en edificios con mallas altísimas para que no se escape’” (Lozano, 2005, p. 17); “las dos saben que el miedo sólo se acabará el día en que se vayan del barrio, (...) Es una certeza que comparten todos los niños de Altos de Cazucá” (Lozano, 2005, p. 55). Siendo el miedo una de las motivaciones para participar de la acción violenta: “Un día llegó la guerrilla y comenzó a quemar casas cerca de donde vivíamos nosotros, y uno con miedo. (...) Pensé: ‘Si lo van a matar a uno sin deber nada, sin estar armado, es mejor armarse (...)’” (González, 2002, pp. 186-187).

Los temores se agudizan, en la medida en que los mismos niños y niñas han sido víctimas de la violencia, o personas cercanas han sido afectadas por el conflicto armado, siendo la violencia una parte fundamental de su vida cotidiana, lo que lleva a pensar que permanentemente les puede suceder algo a ellos y ellas: “Con horror presintieron que lo ocurrido a Daniela le podía suceder a cualquiera de ellas en cualquier momento” (Lozano, 2005, p. 106). El miedo es, en algunos de los casos, la respuesta frente a sentir que han sido traicionados o traicionadas, con lo que sienten que no hay seguridad ni protección:

Mayra guarda un temor que a pocos confiesa: ‘Pienso que la muchacha que puso esa bomba me está buscando en Bogotá, porque soy sobreviviente...’ La guerrillera que activó el explosivo vivió tres meses al lado de su casa y se ganó la confianza de los vecinos, de sus cuatro abuelos, de sus tíos (Lozano, 2005, p. 66).

De igual manera aparece el temor frente a que se haga daño a los seres queridos. Como lo menciona Lozano, una de las niñas “Sufre por los que están en El Salado, pues nadie garantiza que no se repita la matazón” (Lozano, 2005, p. 91). El miedo a que los seres queridos puedan correr peligro se constituye en una de las razones de ingreso de algunos niños y niñas a los grupos armados:

Yo les dije que no podía, que yo trabajaba y que no, no me gustaba hacer eso, entonces fue cuando ya lo amenazan a uno o que se lo llevan para allá. Y ya pues, con toda esa amenaza pues, al fin decidí aceptar... En

ese momento pensaba era en la familia, le amenazaron a uno la familia pues, ellos así, o sea, así uno no vaya por la maldad se la matan la familia a uno... (Páez, 2001, p. 38).

En los relatos de varios niños y niñas, el miedo es una respuesta generalizada frente a los distintos grupos, en la medida en que se ha perdido la confianza en el otro:

Desde que ocurrió el accidente, Mónica tiembla con sólo ver un guerrillero o un soldado (...). Le horrorizan también los golpes a media noche en la puerta de su casa, sean de guerrilleros o de soldados (...). ‘Después del accidente yo no quería vivir en el campo’, le confesó muchas veces a Mayra. También les tiene temor a los paramilitares, aunque jamás los ha visto (Lozano, 2005, pp. 69-70).

En los relatos de varios niños y niñas está presente de igual manera el temor a la muerte, el cual los lleva en ciertos casos a no pensar en posibilidades frente al futuro. Como lo menciona Lozano:

Los niños de un país en guerra no se atreven a imaginar lo que harán cuando sean grandes; algunos ni siquiera quieren ser adultos, o no creen que sea posible. La muerte es para ellos algo muy cercano. ‘Yo tengo miedo de morirme joven’, me contó María, de ocho años, con la cara escondida entre las manos. Ella vio morir a su tío, de apenas 18 años, a manos de unos guerrilleros (Lozano, 2005, p. 12).

En palabras de uno de los niños:

Se siente distinto por no tener papá. ‘En el pueblo sólo a mí me querían pegar; me la querían montar. Un señor me dijo un día: ‘Está bien que hayan matado a tu papá; él se lo merecía. A ti te tiene que pasar lo mismo’ (Lozano, 2005, p. 97).

Sin embargo, en algunos de los relatos se muestra que el temor a la muerte ha desaparecido:

... yo perdí el miedo a la muerte hace mucho tiempo. He estado muchas veces a punto de perder la vida. He tenido un revolver aquí (señala la sien) y ni así me da miedo de morir. La vida es por un momento y cuando le llega a uno el día, no puede hacer nada (Menor de 16 años, exguerrillero del ELN, año 2000, en Álvarez-Correa & Aguirre, 2002).

El miedo a la muerte, es una de las múltiples percepciones de los niños y niñas en medio del conflicto armado, ya que, como lo plantean Bello y Ruiz:

La relación con la muerte se construye de manera diferente cuando un menor ingresa a los grupos armados. La muerte que resulta ser un momento que todos evitamos por temor, por desconocimiento, porque constituye el fin de nuestra vida, para estos jóvenes representa significados distintos: la muerte es paradójica (Bello & Ruiz, 2002, p. 32).

Como lo mencionan Bello y Ruiz (2002) el temor hacia la muerte, al igual que la pérdida de confianza en el otro y la cosificación de la mujer, limitan de igual manera el establecimiento de compromiso en las relaciones. Algunos jóvenes mencionan: “para que enamorarse si a uno lo pueden matar en cualquier momento”, “¿enamorarse?, no, si las mujeres son sólo para la cama” (Bello & Ruiz, 2002, p. 35).

Adicional al temor y la venganza, en algunos de los relatos se referencia una historia marcada por la tristeza o el dolor, principalmente frente a la pérdida de personas cercanas:

José de apenas seis años, me confesó un día, tocándose el pecho: ‘El dolor es una cosita aquí’. Lo sintió, y no ha dejado de sentirlo, desde el amanecer en que los paracos llegaron a su casa y se llevaron a su papá (Lozano, 2005, p. 11).

Como menciona Lozano, los profesores “notan que no todos disfrazan el miedo con agresividad. ‘A algunos se les ve mucha timidez, mucha tristeza; a otros les da por no hablar’” (Lozano, 2005, p. 39).

Así mismo, a partir de los relatos de algunos niños y niñas se puede concluir que la construcción de la subjetividad se da en situaciones de soledad, no estando presente interacciones importantes como las de la familia: “La guerra hace daño a los niños; se le mete esa rabia por dentro, ese dolor... Uno no ha crecido como quería: al lado de sus papás” (Lozano, 2005, p. 86-87).

Nosotros no tenemos padres. A nosotros no nos dieron afecto. ¿Qué espera? Sobrevivimos y para eso todo se vale. Yo y otros más hicimos un curso de mecánica para moto que nos consiguió el coordinador del colegio, pero igual da. ¿Quién nos emplea? (Joven estudiante, comuna nororiental, año 2000, en Álvarez-Correa & Aguirre, 2002, p. 151).

Como lo menciona Lozano al referirse a una de las niñas: “En la confusión y el desorden del desplazamiento, los parientes se refundieron, los amigos se embolataron. Ester salió para Barranquilla pensando que su mamá estaba muerta” (Lozano, 2005, p. 89). Human

Right Watch ha planteado que “Muchos de los niños abandonan el hogar sin decir nada a sus padres o familiares cercanos, porque se sentían solos, inseguros o porque eran maltratados” (Human Right Watch, 2003, p. 65). Adicional a esto, los lazos con la familia en ocasiones se distancian por temor a que se le haga daño a algún integrante de la familia:

Quando desertó, a Yair le daba miedo comunicarse con su familia. Se sentía perseguido, como todos los reinsertados. Vivía con miedo permanente de encontrarse con un “guerrillo” que viniera a cobrarle cuentas (...). ‘De pronto me encuentro con algún resentido que quiera cobrármelas’ (Lozano, 2005, p. 133).

De igual manera, la subjetividad de estos niños y niñas se constituye en contextos marcados por la vulneración de sus derechos, siendo difícil en algunos casos el acceso a la escuela y teniendo restricciones económicas: “Mis hermanos sí fueron al colegio, el único que no estudió fui yo. Como la plata que había no alcanzaba para ponernos a estudiar a todos, mis papás preguntaban: ‘¿Quiénes quieren estudiar?’ (González, 2002, pp. 185-186).

Así mismo, varios niños y niñas que han vivido el conflicto armado, han tenido que asumir responsabilidades o roles que no corresponden a su edad, al interior de los grupos armados, o previo al ingreso a los grupos: “Émerson no es el único raspachín de La Gabarra, pero tal vez es el único que tiene sobre los hombros la carga completa de una familia” (Lozano, 2005, p. 30); “Y en esas noches que suenan balas por todos lados, me siento muy insegura. ¡Esta casa sin paredes de verdad...! ¿Cómo protejo a mis hermanitos?” (Lozano, 2005, p. 46); “... todos los peladitos del pueblo que no encontraban oficio fueron llegando a casa de María Magdalena (...); dejó de ser María Magdalena y se convirtió en *seño Mayito*, la niña de trece años que enseñaba a 37 niños de preescolar, primero y segundo” (Lozano, 2005, pp. 94-95).

Varios de estos niños y niñas se han visto obligados a trabajar: “de una familia pobre, ahí pues trabajamos todos, yo estaba trabajando independientemente hace como dos años (empezó a trabajar desde los 10 años), o sea yo me daba mi vida así, lo que podía o a ellos le ayudaba” (Páez, 2001, p. 28). De igual manera, muchos de ellos y ellas han pertenecido a familias en las que el maltrato intrafamiliar es una de las prácticas presentes en la interacción: “En mi casa definitivamente la pasaba, muy mal, mi mamá, conmigo era terrible me pegaba por nada” (Páez, 2001, p. 35).

42 | Adicionalmente, en varios de estos niños y niñas la subjetividad es construida a partir del desarraigo a los espacios que se habitan, en la medida en que en muchos casos, es necesario desplazarse a otros lugares como protección, siendo necesario establecer nuevas estabildades. Lozano retoma el relato de una de las jóvenes que vivió en contextos de violencia en su niñez:

Como Yair, ella piensa que una de las secuelas más grandes que le dejó la guerra es haber perdido su tierra. Y como él, prefiere buscar una excusa para borrar las ‘cosas malas’ que hizo allá: ‘De todas maneras en ese momento no pensábamos nada; no estábamos con la familia y éramos muy niños’ (Lozano, 2005, p. 146).

En términos de Sierra, Lozano, Guerrero y Salamanca.: “Muchos no pueden regresar a sus casas, buscar apoyo en sus familias. ‘Perdí mi tierra’, es otra frase repetida, saben que si vuelven los matan” (Sierra *et al.*, 2009, p. 51).

El contexto referido anteriormente y el tipo de interacciones que se gestan en él, cobra gran relevancia en la construcción de la subjetividad de los niños y las niñas en medio del conflicto armado, en la medida en que como lo plantea Gergen (1996) las verdades sobre sí mismo son construcciones históricas, sujetas a un contexto social específico y a unas ciertas redes de relaciones. Para ser establecidas como tales, es necesario que otros hayan hecho la misma conclusión, en la medida en que lo que se toma como hecho depende de las percepciones. Cada persona contiene en sí misma multitudes, a pesar de mostrarse a partir de una subjetividad particular, quedando así múltiples posibilidades ocultas en cada quién, que bajo ciertas condiciones pueden surgir.

Estas verdades sobre sí mismo, que han estado marcadas por las interacciones previas de niños y niñas en familias y comunidades en las que la violencia se constituye en uno de los principales tipos de interacción y en las que el silenciamiento de las emociones y vivencias hacen parte de las interacciones cotidianas, llegan a un contexto que reafirma las subjetividades que se han construido. En el caso de las niñas la subjetividad en contexto de guerra se construye a partir de ser un botín de guerra, en el que el cuerpo de la mujer y la mujer misma se cosifican. En palabras de una joven: “Cuando llega una mujer allá es como si llegara carne fresca, esos hombres, hummm, cansan mucho” (González, 2002, p. 35).

Como lo menciona una joven que participó de un grupo armado cuando niña:

(...) maltrataban mucho a las mujeres, las trataban de perras y pues y las peladas si pueden tener sus varios hombres, pero tampoco para que las traten así delante de todo mundo, porque pasaban ellas y les decían qué hubo perras, qué hubo vagabundas, así les gritaban. Y las peladas que les contestaban, llegaban y decían esa malparida se arrechó, llegaban y le hacían la vaca. ¿Qué es la vaca? Era que las violaban entre veinte, veinticinco pelaos (Páez, 2001, p. 189).

Gran parte de la memoria y de la construcción de subjetividad de los niños y las niñas que han vivido situaciones de conflicto armado, quedan grabadas en sus cuerpos, los cuales encarnan aquello que en ocasiones no es posible narrar: “Mi cuerpo es como una cobija pobre: lleno de remiendos’ (...). Resultaba incompatible su felicidad con el montón de cicatrices a la vista y las que se adivinaban debajo de su ropa” (Lozano, 2005, p. 58).

Las armas y la ropa militar empiezan a hacer parte del cuerpo de los niños y las niñas, incrementan el tamaño del cuerpo del niño o la niña y evidencian su pertenencia a los grupos armados, lo cual permite seguridades pero a la vez peligros:

Me gustaba ponerme el camuflado. A los tres meses, me lo dieron. Pero a veces me daba miedo ponérmelo porque las muchachas que había allí me decían: usted se coloca esa ropa verde y el día que se entre el ejército usted cómo va a salir de aquí, si uno está con ropa de civil uno bota el arma y sale como si fuera un campesino (Páez, 2001, p. 46).

La construcción de subjetividad en los niños hombres se ve marcada por la afirmación de sí mismos a partir del reconocimiento frente a los demás que implica el hacer daño a otros y poner en riesgo la propia vida, siendo vistos como valientes: “Confiesa sin remilgos que le gustaba el combate. Se destacaba en las prácticas y en los enfrentamientos” (Lozano, 2005, p. 134). Este reconocimiento que se tiene al pertenecer a un grupo armado, o al cargar un arma, es una de las motivaciones de los niños y niñas para permanecer en los grupos: “Cuando salen empiezan a sentir un vacío; “Yo allá era alguien; llegaba a una vereda, daba órdenes y todos me hacían caso porque tenía un arma en la mano; y tenía 14 años; aquí no soy nadie” (Sierra *et al.*, 2009, p. 51).

Tanto en el caso de algunos niños, como de algunas niñas, el reconocimiento y el sentido de pertenencia están atravesados por las violencias, por la pertenencia a un grupo armado y por ser reconocidos(as) frente a los demás como fuertes. Como lo plantean Sierra *et al.*:

No es difícil concluir que los jóvenes (...) ven en el grupo armado un sustituto, a pesar de todo, les da sentido de pertenencia (...). Los atrae la fascinación por las armas y el poder que ellas les dan en su entorno social (Sierra *et al.*, 2009, p. 39).

44 | Siguiendo la misma línea, Bruner (2004) considera que no hay una subjetividad independiente de la existencia histórico-cultural propia. Lo anterior, lleva a que se afirme que la subjetividad surge de la capacidad que tienen las personas para reflexionar sobre sus actos, a partir del funcionamiento de la metacognición, la cual varía de acuerdo con el marco cultural de cada persona. 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).

La subjetividad, en el caso de los niños y las niñas que se encuentran en situación de conflicto armado, se construye a partir de interacciones que ponen al ser humano en situaciones límite, siendo necesario escoger frente a condiciones de vida que no representan opciones reales: “Cuando cumplí once años decidí que, o seguía viviendo en la calle, metiendo bóxer y de todo, o me iba para la guerrilla” (González, 2002, p. 172); “yo me decía: ‘Julia: la vida es más fácil aquí que en la calle; yo me quedo’” (González, 2002, p. 173). En algunos casos se muestra que los niños y las niñas deciden ingresar a los grupos armados por elección propia, sin embargo, es importante tener en cuenta que la mayoría de veces no hay otras opciones. Como mencionan Bello y Ruiz:

(...) los jóvenes encuentran en los actores armados una forma diferente de futuro al que sus padres les ofrecen, por eso idealizar al actor armado y la guerra como una forma de vida mejor, seduce a los menores a vincularse con la esperanza de un mejor futuro (Bello & Ruiz, 2002, p. 28).

El papel del lenguaje en la construcción de subjetividad de niños y niñas en el conflicto armado

Generatividad del lenguaje

El enfoque sistémico propone que el lenguaje es una pre-condición del pensamiento y es fundamental, ya que la posibilidad de ser, sólo está en el lenguaje, por tanto se habla de la función generativa en la que el lenguaje es acción (Burr, 1995).

La importancia del lenguaje en la construcción de las subjetividades se muestra en el relato de una de las niñas al hacer referencia al quiebre producido a partir de recibir un nombre diferente:

Al otro día me sacaron la hoja de vida, porque allá le sacan eso; ellos investigan quién es uno, cómo se llama, dónde vivía, qué hacía, por qué va, qué quiere. Allá se dan cuenta cuando uno es mandado y lo matan (...), me cambiaron de nombre y... es difícil cuando le cambian a uno el nombre; lo llaman y uno no distingue (González, 2002, p. 35).

De igual manera, el ser nombrado por otros y reconocerse a sí mismo como “guerrillero(a) o guerrillo”, “para o paraco(a)”, “elena(a)”, “miliciano”, “chulo o soldado”, se constituye en un punto fundamental en la construcción de la subjetividad, mostrando así la generatividad del lenguaje en la construcción del sujeto y en las interacciones que se entablan con los demás:

Al fin le dije: ‘Soy una guerrillera’. Entonces entró un cabo primero y me cacheteó, me pegó, me tiró al piso, me pateó y dijo: ‘Llévense a esta perra de acá, llévensela que la mato’, y yo ríame en el piso, de los nervios (González, 2002, p. 46).

La persona y su subjetividad se definen, en este sentido, por la pertenencia a alguno de los grupos armados: “Yo fui *elena*” (González, 2002, p. 75); “Aquí hay una... ¿cómo nos dicen ellos?, bandolera” (González, 2002, pp. 86-87).

La importancia de cómo es nombrado(a) un niño o niña que hace parte de un grupo armado, muestra la pertenencia como determinante, en la medida en que al ser nombrado o nombrada de esa manera es visto(a) por otros como integrante de un grupo homogéneo, sin dar cabida al reconocimiento de las particularidades propias de cada individuo: “Los soldados llegaron hasta esa parte y dijo uno: ‘Esas guerrilleras son arrechas para el plomo’; yo estaba cerca de ellos, escuchándolos” (González, 2002, p. 85); “Cuando me capturaron hubo dos soldados que me dijeron: ‘Ustedes las guerrilleras son peores que las prostitutas, merecen que les demos un par de tiros en la cabeza’” (González, 2002, p. 168).

Esta configuración de la subjetividad de los niños y las niñas a partir de ser nombrados y nombradas por su vinculación a la violencia, lleva en algunos casos a buscar no hacer parte de ciertos espacios para evitar la exclusión: “Al comienzo los niños no querían ir al colegio. Les dolía que los llamaran “desplazados saladeros”, y los profesores les causaban temor” (Lozano, 2005, p. 91).

Importancia de los significados

Desde el enfoque sistémico se considera que el significado y la comprensión son construidos social e intersubjetivamente. Para esta perspectiva la intersubjetividad se relaciona con las situaciones en las que dos o más personas están de acuerdo de 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).

46 |

Bello y Ruiz enfatizan en que:

En las zonas con mayor intensidad del conflicto, el lenguaje, los juegos, la forma de relación y de conocer el mundo de los niños, niñas y jóvenes

están ligados a los símbolos y expresiones propias de los hechos de violencia que se dan en medio de la guerra (Bello & Ruiz, 2002, p. 17).

Esto muestra cómo la construcción de significados en niños y niñas que vivencian el conflicto armado está fuertemente marcada por la violencia. Al respecto cuestiona el llamado de atención que realiza una de las niñas frente al uso de palabras como la de limpieza y el significado otorgado desde allí a la vida de algunas personas:

Yésica odia los viernes y los sábados. Esos días, en las lomas donde vive, hay limpieza. Y limpieza quiere decir que unos hombres armados suben por esos despeñaderos ‘y empiezan a dejar muertos por ahí...’. ‘Yo me he puesto a pensar que está mal decir limpieza; como si hablaran de basura. Nosotros no somos basura; las personas no somos basura’ (...) Tiene diez años (Lozano, 2005, pp. 35-36).

Lo anterior se relaciona con la comprensión de la “realidad”, la cual desde esta perspectiva responde a un multiverso de significados. Esto quiere decir que la realidad se crea en el intercambio social y dinámico por medio de la conversación (Anderson & Goolishian, 1998). Este multiverso está presente en los relatos de algunos niños y niñas, quienes asignan diferentes significados a las situaciones vividas, que en momentos pueden mostrar contradicciones o quiebres en el relato: “En la guerrilla se sufre, pero hay días que también se goza” (González, 2002, p. 75); “A la guerrilla yo la quiero mucho, porque ellos fueron los que me acabaron de criar. Los quiero como si fueran una familia; pero una familia que, porque la embarré, me hubiera matado; una familia que no perdona” (González, 2002, p. 175).

Los hechos vividos se constituyen para algunas personas en los determinantes de su subjetividad, reduciendo sus vidas y sus posibilidades a lo vivido y llegando a pensar en que no es posible construir historias de vida alternativas, con lo que se encuentra en la muerte la salida frente a la historia de vida que se percibe como determinante: “Es que me han pasado unas cosas... He buscado matarme más de una vez, pero siempre he fallado” (González, 2002, p. 32).

Del lenguaje del déficit al lenguaje de los recursos

Como lo menciona Gergen (1996), en la cultura occidental actual se ha dado preponderancia a términos que se refieren a las personas a partir de defectos, anomalías, problemas, deficiencias, e incapacidades, lo que ha llevado a que las personas se vean a sí mismas y a los demás a partir de estos términos, surgiendo así sentimientos constantes de “deber” e insuficiencia. Esta situación se agudiza frente a la presencia del conflicto armado en el cual la persona se percibe como víctima.

Según Gergen (1996) los modos de habla sobre uno mismo y sobre los demás tienen consecuencias sociales, al igual que los términos usados en las conversaciones sobre la personalidad limitan las actuaciones. En este sentido, es importante resaltar cómo algunos niños y niñas identifican ciertos aprendizajes adquiridos y no valoran todo su paso por los grupos armados como negativos, sin que esto implique desconocer que se han visto afectados: “Claro que a mí no me fue mal; les agradezco a ellos porque aprendí a cocinar, a lavar mis cosas, a saber que tenía que responder por mí mismo o, si no, tenía que asumir las consecuencias” (González, 2002, p. 124).

El trauma en niños y niñas a partir del conflicto armado

Internalización y naturalización del conflicto

En el contexto de guerra, como lo menciona Martín-Baró (1984), la violencia se internaliza como parte natural de la vida cotidiana, lo cual puede llevar fácilmente a que no sólo los adultos vivencien la guerra, sino que los niños jueguen a la guerra e interactúen con los demás de manera violenta: “A los profesores no les sorprende ver a los más grandes jugando con pistolas muy parecidas a las reales. ‘Están afectados, pero también acostumbrados a escuchar disparos por acá y por allá’” (Lozano, 2005, p. 39).

Adicional a los juegos de guerra, en los relatos de varios niños y niñas hay referencia a que, desde pequeños, empiezan a trabajar en labores relacionadas con los grupos armados, lo cual aporta a que la presencia de los grupos armados y la participación en ellos se constituyan en algo natural para niños y niñas:

Estuve con la familia hasta los nueve años. Luego comencé a andar con los vecinos, que trabajaban la amapola y me llevaban a sembrarla. Les ayudaba y me daban cualquier cosa. Yo andaba contento detrás de ellos; así fui creciendo, le cogí amor a ese trabajo y aprendí a hacerlo bien (González, 2002, pp. 185-186).

En general, la violencia está presente en las interacciones cotidianas de niños y niñas en medio del conflicto armado. Siendo percibido como normal el ingreso a los grupos armados:

Lo de las armas es de familia. (...) La mayoría de mis amigos, prácticamente, se han inclinado por las armas. Los que no estuvieron con las fuerzas militares, fueron de la guerrilla. (...) Prácticamente todos los jóvenes de mi pueblo están muertos, en la cárcel o como yo, desertados (Lozano, 2005, p. 124).

En palabras de Bello y Ruiz “La cotidianidad de los niños que viven en zonas de alta intensidad de guerra es influenciada por situaciones bélicas, que inevitablemente, los llevan a relacionarse con el conflicto” (Bello & Ruiz, 2002, pp. 23-24).

Como consecuencia del conflicto armado, en estos contextos, se llega a la militarización de la vida cotidiana (Mesa de trabajo: Mujer y conflicto armado, 2009; Martín-Baró, 1990). A partir de lo cual la violencia se naturaliza, al igual que las creencias, ideas y supuestos culturales que mantienen las interacciones violentas, cerrando las posibilidades de cuestionarse frente a las acciones, las interacciones o las conversaciones enmarcadas por la violencia (Robaina, 2002, Robaina, 2001).

Entre las creencias que mantienen la violencia en las interacciones, es importante tener en cuenta que se instauran ideas erróneas acerca de lo que son los grupos que se enfrentan, lo cual amplía el círculo de la violencia, al devaluar a los otros, posicionándolos en una condición infrahumana:

A mí me decían que pilas, que la guerrilla, pero yo no les tenía miedo, no sentía nada, porque decían la guerrilla y yo los consideraba como animales, porque ellos no me decían que eran personas. (...) ‘Pero si es gente, son seres humanos’ (González, 2002, p. 99).

Así mismo, la violencia se mantiene en los niños y las niñas partiendo del desconocimiento, o de ideas erradas: “Yo no sabía que era un grupo guerrillero pero así nos fuimos. No sabíamos que era formar ni nada. Ellos nos iban diciendo que hacer y nosotras los seguíamos” (Páez, 2001, p. 46).

Según Robaina (2002) uno de los efectos del conflicto armado, es la naturalización en la sociedad de este tipo de situaciones. Esta naturalización está presente en las narraciones realizadas por varios(as) niños y niñas que han vivenciado las violencias, llegando a plantear que, al ser natural la violencia, llega incluso a perderse el temor: “Al principio me daba como vaina, pero ya después uno se acostumbra. Estando armado unas veces se pierde el miedo, otras no” (González, 2002, pp. 51-52).

La pérdida de temor, puede relacionarse de igual manera con la militarización de la vida cotidiana asociada a una cultura patriarcal, en la que la valentía es asumida como una característica de la hombría y del reconocimiento de los hombres frente a los demás: “Me pongo a pensar que yo, en caso de algo, me le puedo medir a otro plomo; no es que no sienta miedo, pero soy berraco” (González, 2002, p. 57).

En el caso de las mujeres se internaliza igualmente la cultura patriarcal, siendo valorada igualmente la valentía, la cual marca la configuración del cuerpo de la mujer:

“A uno en los pueblos lo miran vestido de camuflado y piensan que es un duro, porque nunca llora” (González, 2002, p. 178).

Sin embargo asumir esta posición de valentía lleva a la exclusión de algunas niñas, al ser aceptada en la cultura patriarcal la violencia entre los hombres como algo natural, pero al ser juzgada entre las mujeres:

Yo aconsejo a las niñas y jóvenes no cojan ese camino, al principio es muy bacano pero luego eso es lo más horrible. Que uno como mujer alrededor de hombres se ve horrible ‘los hombres se ven normal, es la costumbre’ (Páez, 2001, p. 169).

La militarización asociada al sistema patriarcal, se muestra igualmente en los relatos de niños y niñas que han participado del conflicto armado, al enfatizar en que una de las motivaciones para el ingreso a los grupos armados es el poder que implica cargar un arma y la sensación de dominio frente a otros: “De pronto también por el gusto por las armas y el uniforme, por sentir que yo mandaba, por las ganas de ser comandante, tener un mando” (González, 2002, p. 129).

Victimización, desconfianza y culpa frente a situaciones relacionadas con el conflicto armado

En las relaciones de niños y niñas en situación de conflicto armado, se presenta desconfianza y culpabilización, ya que sus propios compañeros son quienes tienen que decidir en muchos casos frente a su vida o su muerte, al igual que ellos(as) mismos(as) son posicionados en el rol de tener que elegir frente a la vida o muerte de sus compañeros:

(...) cuando uno se vuela y lo capturan, siempre tienen que amarrarlo
(...) ninguno pidió fusilamiento, todos que fuera sancionada (...) tuvimos que esperar la respuesta del secretario de las FARC (...) miran si uno ha tenido errores, cómo ha sido uno, por qué llegó allá, y ellos deciden si uno vive o muere (González, 2002, p. 43).

Al tener que decidir sobre la vida de otros, se presentan sentimientos de culpa, que se enfrentan con la necesidad de no ser reconocidos como débiles por las demás personas del grupo. Como lo mencionan Sierra *et al.*: “Tienen que votar si se ejecuta o no a alguno de sus compañeros. Casi siempre votan que sí por miedo a ser tachados de ‘gallinas’” (Sierra *et al.*, 2009, p. 44).

Los sentimientos de culpa se presentan igualmente, cuando muere o es agredido alguien cercano, asumiendo los niños y las niñas, la responsabilidad de los hechos que han sido realizados por otros. Como lo menciona uno de los niños: “Yo quedé como

destruido por dentro desde que mi papá se perdió” (...) “Si hubiera ido con él, de pronto esos hombres se hubieran condolido, no lo habrían matado para no verme tan chiquito sin papá...” (Lozano, 2005, pp. 83-84).

Como lo menciona Bello (2001), esta culpa frente a los hechos que no han cometido los niños y las niñas están presentes de igual manera en niños y niñas en situación de desplazamiento forzoso a causa del conflicto armado. En palabras de Bello:

Se echan la culpa a sí mismos o a los ‘otros próximos’, son comportamientos o actitudes propias las que causaron la situación actual: ‘por hablar demasiado’, ‘por haberles guardado’, ‘por haber salido esa noche’. No identifican un agresor con intenciones e intereses definidos y se apropian del discurso construido por los agresores para justificar sus acciones delictivas: ‘por sapos’, ‘por auxiliadores’ (Bello, 2001, p. 37).

Algunos(as) niños y niñas mencionan así mismo, la culpa frente a haber hecho daño a otros, al pertenecer a los grupos armados:

Y reconoce con facilidad que ‘esa vida allá’ le dejó secuelas. La más grande, la del montón de muertos que quedaron atrás. A veces sueña con algunos de ellos. ‘Los miro, pero no en combate; hablo con ellos’ (...). También lo marcaron las personas a las que mató (Lozano, 2005, pp. 128-129).

La culpa aparece de igual manera en las familias, al considerar que no se hizo lo suficiente para proteger a los niños y las niñas: “Para la mamá, el recuerdo del día del secuestro llegaba cargado de recriminaciones: “¿Por qué no salí a despedirlas?” (Lozano, 2005, p. 113).

Los sentimientos de culpa y de desprotección se agudizan frente a la situación de conflicto armado, en la medida en que, como lo mencionan varios niños y niñas, la familia misma deja de ser un espacio de protección, teniendo ellos y ellas que combatir a sus propios familiares o personas cercanas: “una vez tuve que matar a un muchacho que decían que era primo mío” (González, 2002, p. 177).

Además de la desconfianza y la culpa, el conflicto armado posiciona a los niños y niñas en “Una visión victimista que ve al superviviente como necesariamente dañado, necesitado de ayuda, afectado, aunque lo niegue o rechace buscar ayuda, constituirá un error importante” (Pérez-Sales, 2004, p. 31). En los relatos de varios niños y niñas aparece alusión a esta posición victimicista, aunque algunos de ellos se muestran como agentes de su propia vida, a pesar de que otros buscan asignarles dicho lugar: “Pienso que así como tuve las agallas para ser un líder negativo, ahora tengo las posibilidades de hacer otro tipo de cosas” (González, 2002, pp. 131).

Identificación de recursos y potencialidades en niños, niñas y sus contextos como vía hacia la superación del trauma marcado por el conflicto armado

Se resalta la importancia de reconocer en las situaciones enmarcadas por la violencia y en las comunidades que se han visto afectadas por situaciones de este tipo, los recursos tanto colectivos, como individuales, que les ha permitido salir adelante después de haber vivido situaciones críticas que destruyen el tejido social, al atentar contra la confianza frente a la defensa de los derechos que mantiene unida una comunidad (Barudy & Marquebreucq, 2006, Pérez-Sales, 2004, Martín-Baró, 1984).

En los relatos de algunos de los niños y niñas es posible identificar ciertos recursos que dan cabida a una historia de vida alternativa a la violencia: “Tuve muchas cosas claras. Aprendí a valorar la vida, a querer estudiar, a perdonar (...). Ahora pienso seguir estudiando y tengo un proyecto que estamos trabajando, que es montar una miscelánea para sostenerme y terminar mis estudios” (González, 2002, p. 48).

Como lo dicen Bello y Ruiz (2002), entre los niños y niñas en situación de conflicto armado se consolidan algunos recursos colectivos como es la solidaridad: “La solidaridad se expresa de manera muy fuerte entre aquellos que han logrado construir relaciones mediadas por los afectos y éstos son lazos poderosos que sostienen en medio de los combates, en las deserciones y ahora en su nueva vida”. (Bello & Ruiz, 2002, pp. 35-36). Varios autores señalan que es importante identificar los recursos que surgen en la comunidad a partir de una situación relacionada con el conflicto armado (Barudy & Marquebreucq, 2006, Pérez-Sales, 2004, Martín-Baró, 1984). Partiendo de que las “experiencias traumáticas conllevan también, para mucha gente (...) aprendizajes positivos y experiencias de fortalecimiento personal” (Pérez-Sales, 2004, p. 31).

Del silenciamiento del sujeto en contextos de guerra a su visibilización

La transformación cultural como vía para construir posibilidades de interacción alternativas a la violencia, como lo plantean Estrada, Ibarra y Sarmiento (2003), requiere de la visibilización de las construcciones culturales de la comunidad. Según Robaina (2002) uno de los efectos de la militarización, es la imposición de la ley del silencio. En palabras de Bello y Ruiz: “La falta de palabras indica la imposibilidad de dar nombre a lo acontecido” (Bello & Ruiz, 2002, p. 69).

52 | Lykes (2003) plantea que el silencio que surge a partir de situaciones relacionadas con la violencia, se presta a especulaciones en las siguientes generaciones o entre los miembros de la comunidad que no vivieron directamente la situación. Esto se relaciona

con lo mencionado por Lozano, a partir de los relatos de niños y niñas: “Existe una regla no establecida que cumplen grandes y chicos: de la violencia poco o nada se habla” (Lozano, 2005, p. 39).

Es así como además del contexto de violencias en el que se construye su subjetividad, muchos de los niños y niñas deben silenciar los relatos sobre sus propias vidas, por temor a perder a sus seres queridos o por temor a recibir represalias tanto de sus seres cercanos, como de las personas vinculadas a los grupos armados. Una niña que ha vivido este tipo de situaciones menciona: “Teníamos dificultades, porque mi papá era muy borrachín. (...) Un día trató de abusar de mí, y yo me estuve callada porque no podía decir nada” (González, 2002, p. 28). Como lo menciona Lozano: “Los niños de El Salado son niños programados”, dicen los profesores. Crecieron oyendo a los mayores repetir que en tiempos difíciles no se deben “soltar la lengua”. Aprendieron a fingir o a disimular su asombro” (Lozano, 2005, pp. 95-96).

El silencio se constituye así en una manera de protección de las personas cercanas y de la propia vida: “Cuando tenía seis o siete años, a Somer le advertían: ‘Si te preguntan si viste a la guerrilla debes decir: ‘Yo no conozco a ninguno; no sé de quién me están hablando’” (Lozano, 2005, p. 96).

El silencio se constituye de igual manera en una forma de evitar el rechazo por parte de otros, en la medida en que reconocerse como perteneciente o ex perteneciente a uno de los grupos armados demarca de manera negativa la interacción con los demás: “A nosotros nos toca decir que somos niños huérfanos; en ningún momento podemos decir que somos reinsertados porque inmediatamente somos objeto de rechazo” (González, en Sierra *et al.*, 2009, p. 51).

Los niños y las niñas en situación de conflicto armado como agentes de sus propias vidas

Narrativas dominantes sobre el niño y la niña a partir del conflicto armado

La estructuración de una narración requiere seleccionar información, dejando de lado aquello que no encaja en el relato dominante construido sobre sí mismo, por las personas y por quienes interactúan con ellas, quedando así gran parte de la experiencia sin ser expresada. Esto teniendo en cuenta que la manera en que se relaten los hechos vividos, determina el significado atribuido a la experiencia, lo cual configura las maneras de actuar en el presente, moldeando así las vidas y las relaciones (White & Epston, 1993).

Así mismo, el contexto sociopolítico de la experiencia de las personas configura los relatos sobre sus propias vidas, siendo de esta forma el poder, por medio de los discursos de “verdad”, una parte constitutiva de la existencia de las personas, al participar en la escritura de los relatos que construyen sus identidades (White & Epston, 1993). En este sentido, las relaciones jerárquicas se constituyen en un eje fundamental de la configuración de la subjetividad en niños y niñas en situación de conflicto armado, en la medida en que, en situaciones de guerra, se ejerce control desde los altos mandos, sobre aspectos que en otras condiciones diferentes a la de la guerra hacen parte de la intimidad y decisión propia de las personas:

Amigos allá no tenía. Compañeros sí (...). Allá uno puede tener novia (...). Nosotros podíamos hacer el amor, pero con permiso (...). Ellas utilizan una T, porque allá no se puede tener chinos (...). Si quedan embarazadas las hacen abortar, y eso es triste. A mí no me gustaría (González, 2002, p. 56).

Como lo mencionan Bello y Ruiz (2002), en los grupos armados los niños y las niñas se enfrentan a relaciones verticales, a partir de las cuales los otros se ven como “amigos, y enemigos, (...) mandos y subalternos” (Bello & Ruiz, 2002, p. 32). Frente a las relaciones jerárquicas la subjetividad se construye a partir de mecanismos de control y poder, limitando así la libertad y la autonomía: “A mí no me gustaba el explosivo, pero me tocaba hacer el curso porque era una orden, y el que tiene responsabilidad tiene que ver con todo eso” (González, 2002, p. 80).

El ejercicio de poder se presenta no sólo en relación a la edad y la experiencia, sino también en relación al género: “El liderazgo de escuadrillas está altísimamente orientado por los hombres, se da una discriminación... las niñas no sirven para eso” (Páez, 2001, p. 181); “El me pidió para su frente, porque allá a las mujeres las piden los hombres; piden a la mujer que más les guste de las que salen a formar” (Exguerrillera de las Farc de 16 años, año 2000, en Álvarez-Correa & Aguirre, 2002).

Hay momentos en los que la libertad de elección se ve limitada, como protección a la propia vida:

Yo digo que para ser uno malo, no es que uno quiera, sino que las circunstancias lo obligan. No es que a uno le nazca matar a una persona; es que en un momento es la vida de él o la vida de uno (Lozano, 2005, p. 128).

Narrativas alternativas sobre niños y niñas en el conflicto armado a partir de un enfoque apreciativo

Hablar en términos apreciativos, reconociendo recursos individuales y colectivos se convierte en una de las principales formas de construir narrativas alternativas. De igual manera, es importante tener en cuenta que los niños y las niñas no son el problema, sino que el problema es la situación de violencia que han vivido, la cual puede o no continuar marcando sus vidas. Como lo mencionan White y Epston (1993), es importante poner el problema fuera de la persona. En la medida en que la persona deja de ser considerada el problema, ésta se desculpabiliza por las dificultades presentadas, ya que el culpable pasa a ser el problema mismo de la violencia o el conflicto armado, reduciendo igualmente la crítica y la censura mencionadas anteriormente como constitutivas de la subjetividad de niños y niñas en situación de conflicto armado (Tomm, 1994, en White, 1994).

La deconstrucción de las creencias en las que se ha internalizado la violencia facilitaría de igual manera la re-autoría de relatos comunitarios que, a partir de la conexión entre la cultura y el individuo, se instauren como parte de la vida cotidiana de las personas, posibilitando interacciones diferentes a la violencia. Esto es posible, a partir del reconocimiento de recursos individuales y comunitarios como logros únicos en medio de un relato saturado por la violencia cotidiana.

Conectando esos recursos con el significado que tienen para la comunidad y orientándolos hacia posibilidades futuras de acción alternativa a la violencia, a partir de tener en cuenta las implicaciones entre el pasado y el presente (White, 2007). Esto se conecta con la importancia de no silenciar aún más aquello que no ha sido dicho o mantenerlo en el olvido, por lo que, el incluir en la perspectiva futura, la conexión entre pasado y presente apuntaría hacia permitir el recuerdo y generar a través de él posibilidades de transformación.

Robaina (2001) resalta la importancia de poner en palabras y visibilizar aquello de lo que no se habla, al partir de las señales hacia el cambio, como lo son los eventos únicos, y no de las señales hacia la enfermedad; al tener en cuenta los efectos de la internalización de la violencia; y al proponer posibilidades futuras que partan del presente y no desconozcan el pasado. Partiendo de estos supuestos es posible tener en cuenta que las subjetividades de las personas están constituidas por múltiples voces. De igual manera teniendo como perspectiva un enfoque apreciativo en el que se identifican las excepciones al relato dominante, es posible ver en los relatos de niños y niñas que han vivido la situación de conflicto armado, momentos en los que el conflicto armado no ha dominado la totalidad de sus vidas, siendo posible identificar en sus voces excepciones al relato dominante, marcadas por aprendizajes para la vida que tiene el haber vivido la situación

de guerra: “Desde ahí he tenido resistencia con el enemigo, porque aprendí a tener valor para compartir, incluso él me daba comida con la mano y yo comía” (González, 2002, p. 38).

Pérez-Sales (2004) llama la atención sobre las consecuencias diferenciales que tiene en la vida y las relaciones de las personas el mantener un cierto tipo de relatos o el crear otros. Ya que ver que ésta es únicamente una posibilidad entre muchas, permite la construcción de una nueva trama en la que el sujeto puede posicionarse activamente frente al conflicto (Schnitman & Schnitman, 2002).

En la construcción de una nueva trama en la vida de niños y niñas que han vivido el conflicto armado, aportan recursos como la inconformidad y resistencia frente a lo realizado dentro de los grupos armados, que en unos casos deben ser silenciadas como protección, pero que son experimentadas por algunos de ellos y ellas:

La lista de desacuerdos y discusiones que tuvo con los comandantes es larga. Por ejemplo, no estaba de acuerdo con los que, sin conocer una zona, ni cómo actuaba el ejército, planeaban un operativo y mandaban a los pelados ‘a que los mataran’ (Lozano, 2005, p. 130).

Es así, como algunos de los niños y niñas en contexto de guerra se posicionan frente a la violencia de manera crítica: “Pienso que sí vale la pena luchar por las cosas, para que la gente esté bien, pero no por medio de la violencia. Estoy de acuerdo con los ideales, pero de forma democrática” (González, 2002, p. 130).

Vale la pena resaltar que, en los relatos de algunos niños y las niñas, o de los jóvenes que cuando eran niños o niñas vivenciaron el conflicto armado, aparecen posibilidades de ser los agentes de sus propias vidas, lo que implica que no asumen una postura determinista en la cual la violencia continuaría marcando el resto de sus vidas: “se aventura a explicar por qué ha logrado salir adelante: ‘Tal vez es porque tengo responsabilidades’” (Lozano, 2005, p. 124).

Un punto importante frente al agenciamiento de niños y niñas es el de ver posibilidades alternativas respecto al futuro: “Desde que dejó las armas ha tejido varios sueños” (Lozano, 2005, p. 132); “Entonces yo dije ‘pero que futuro es el que me espera si cada ocho días me están llamando a reuniones’” (Páez, 2001, p. 46).

Otro punto clave en el agenciamiento es el de decidir no repetir el pasado vivido: “Yo nunca volveré a la guerra (...). Cuando uno está en el monte no piensa. Hace lo que le manden, hasta matar a la mamá” (Lozano, 2005, pp. 138-139).

Así mismo, como parte del empoderamiento de niños y niñas aparece la posibilidad de transformación y cambio, viendo que es posible que en el pasado se hayan realizado algunas acciones o pensado de determinadas maneras, pero en el presente y el futuro, la vida se agencia desde espacios, sentimientos, pensamientos y acciones distintas: “Fueron ocho meses vigilando a diez, entre hombres y mujeres (...) ¡Qué pecado!, nosotras nos burlábamos porque lloraban cuando oían esos programas de radio con mensajes de la familia; ahora entiendo que debían sufrir mucho” (Lozano, 2005, p. 143).

Por último, vale la pena destacar que el empoderamiento y agenciamiento de los niños, niñas y jóvenes, que han hecho parte del conflicto armado durante la niñez, permite la unión y la acción colectiva en la construcción de nuevos mundos posibles. Esto se muestra en la creación de espacios orientados hacia la construcción de paz. Como ejemplo de esta acción colectiva a partir de la agencia de los niños y las niñas están las siguientes experiencias:

En San Francisco, un municipio (...) al oriente de Antioquia, duramente golpeado por la violencia, los jóvenes decidieron apostarle a la paz. ‘Te veo bien’ se llama su proyecto. Tomaron la decisión de trabajar por su pueblo con medios audiovisuales, a pesar de que solo contaban con las ganas (Sierra *et al.*, 2009, p. 61).

Conclusiones

Se sugiere el abordaje de la subjetividad de los niños y las niñas desde la complejidad, al incorporar en el lente de comprensión, los distintos sistemas en interacción con ellos y ellas, como lo son la familia, la escuela y la comunidad, incluyendo determinantes de tipo económico, político y cultural que implican un macrocontexto, y que se instauran en las prácticas cotidianas de los niños y las niñas, siendo la violencia una parte fundamental de este macrocontexto, que a la vez afecta la subjetividad de niños y niñas, y es construida a partir de las interacciones de las personas desde su individualidad.

Se enfatiza en el papel generativo del lenguaje en la interacción con otros, siendo el lenguaje un fin en sí mismo y no un medio. Es así como los relatos marcan la construcción de la subjetividad de los niños y las niñas. Por este motivo, se muestra la importancia de que los niños y las niñas que viven el conflicto armado, no sean nombrados, ni se nombren a sí mismos como víctimas, sino como agentes de sus propias vidas, siendo de este modo posible el empoderamiento y las transformaciones, al participar de la construcción de nuevas posibilidades, alternativas a la reproducción de la violencia.

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, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Save The Children, Usaid.
- 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. 41-72.
- Barudy, J. & Marquebreucq, A. P. (2006). *Exilio, refugio y parentalidad: niños y padres agredidos y fragilizados*. Barcelona: Gedisa.
- Bello, M. N. (2001). *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Bello, M. N. & Ruiz, S. (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Burr, V. (1995). *An introduction to Social Constructionism*. London-New York: Routledge.
- Estrada, A. M., Ibarra, C. & Sarmiento, E. (2003). Regulación y control de la subjetividad y la vida privada en el contexto del conflicto armado colombiano. *Revista de Estudios Sociales*, (15), pp. 133-149.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- González, G. (2002). *Los niños de la guerra*. Bogotá, D. C.: Planeta.
- Human Right Watch (2003). *Aprenderás a no llorar: niños combatientes en Colombia*. Bogotá, D. C.: Gente Nueva.
- Lozano, P. (2005). *La guerra no es un juego de niños: historias de una infancia quebrada por el conflicto*. Bogotá, D. C.: Intermedio.
- Lykes, M. B. (2003). *Una re-interpretación crítica del estrés pos-traumático desde una perspectiva comunitaria e intercultural. Psicología social y violencia política*. Ciudad de Guatemala: Siglo Veintiuno.
- Martín-Baró, I. (1984). Guerra y salud mental. Conferencia pronunciada en San Salvador, junio 22 de 1984. "I Jornada de la Salud Mental". *Estudios Centroamericanos*, pp. 429-430, 503-514.
- Martín-Baró, I. (1990). *La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. Psicología Social de la guerra: trauma y terapia*. San Salvador: UCA Editores.

- Mesa de trabajo Mujer y conflicto armado (2009). *IX Informe sobre violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia 2008-2009*. Bogotá, D. C.: Ánthropos.
- Páez, E. (2001). *Las niñas en el conflicto armado en Colombia. Un diagnóstico*. Bogotá, D. C.: Terre des Hommes.
- 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.
- Pérez-Sales, P. (2004). El concepto de trauma y de respuesta al trauma en psicoterapia. *Norte de salud mental*, (20), pp. 29-36.
- Robaina, M. C. (2001). Reparación desde lo terapéutico. Santiago de Chile: *Reflexión*. (27), pp. 27-31.
- Robaina, M. C. (2002). *Tortura e impunidad. Paisajes del dolor, senderos de esperanza. Salud mental y derechos humanos en el Cono Sur*. Buenos Aires: Polemos.
- Schnitman, D. F & Schnitman, J. (2002). *New paradigms, culture and subjectivity. Advances in systems theory, complexity and the human sciences*. Michigan: Hampton Press.
- Shotter, J. (1996). El lenguaje y la construcción de sí mismo. *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Sierra, A., Lozano, P., Guerrero, A. & Salamanca, N. (2009). *Niños vinculados al conflicto: cubrimiento periodístico responsable*. Bogotá, D. C.: Medios para la Paz MPP, Unión Europea, Fundación Colombia Multicolor.
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- White, M. (1994). *Guías para una terapia familiar sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- White, M. (2007). *Externalizing Conversations; Re-Authoring Conversations. Maps of narrative practice*. New York: W. W. Norton and Company.

EFFECTOS DE LA MIGRACIÓN FAMILIAR FORZADA EN EL DESARROLLO EMOCIONAL Y LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE NIÑOS Y NIÑAS EN PRIMERA INFANCIA Y EN PARES DE SUS ENTORNOS RECEPTORES¹

Alejandro Arango
María Cristina García-Vesga

El desplazamiento en Colombia

Las condiciones sociales en nuestro país han hecho que gran parte de la población sea vea directamente amenazada y afectada a causa de las sistemáticas violaciones a los derechos humanos perpetradas por los diversos grupos armados quienes en su disputa por el poder y la tierra someten a la población civil a fuego cruzado, persecución, asesinato, amedrentamiento y tortura, entre otras. En consecuencia, y acorde con la estrategia para la apropiación ilegal del territorio por parte de los grupos armados, desde hace más de cien años, es un lugar común que gentes y familias enteras, ante el asedio y el terror, dejen sus territorios, bienes y cultura antes de poner en riesgo su vida, migrando hacia las ciudades para asentarse en condiciones de extrema marginalidad social, cultural y económica.

En los últimos veinte años (alcanzando su punto más alto en 2002), éste fenómeno se ha acentuado de manera crítica, lo cual ha situado a Colombia, de acuerdo con el informe de Acnur de 2010, como el país del mundo con más alto número de desplazados internos forzosos, ostentando una penosa cifra que supera y/o ronda, según su fuente de origen, los tres millones y medio de afectados (Acnur, 2010)². Entre tanto, el país, tanto desde el sector de las ONG, como desde el gobierno nacional³ realiza esfuerzos, lamentablemente

1 Este capítulo es la síntesis de la investigación “Efectos de la Migración Familiar Forzada en la integración social y desarrollo emocional de niños y niñas en la primera infancia, y en niños de sus entornos receptores” Realizada con el apoyo académico de CINDE y Early Years como aporte a la red International Network for Peacebuilding and Early Childhood. Así mismo se constituye en el trabajo final que da cuenta del proceso desarrollado en el Diplomado en investigación en infancia y juventud para miembros de las instituciones pertenecientes a la red Childwatch (enero del 2011 a enero del 2012).

2 Según los datos recogidos por Acnur en 2009, Colombia tenía alrededor de 3.693.879 desplazados internos acumulados (Acnur, 2010) “La cifra total correspondiente a Colombia incluye 3.303.979 desplazados internos (más 389.900 refugiados reconocidos o solicitantes de asilo” (Codhes, 2010). Así mismo, en el comunicado de Acción Social del 10 de noviembre de 2010, el gobierno de Colombia reconocía un total acumulado de 3.551.106 personas desplazadas desde 1950, aún cuando ponía en duda los criterios bajo los cuales Codhes afirmaba que Colombia era el país con mayor número de desplazados en el mundo (Acción Social, 2010).

3 “Antes de 2002 los gobiernos invertían por año en el tema de desplazamiento forzoso 70 mil millones de pesos (35 millones de dólares). El Gobierno de Uribe invirtió un billón de pesos, por año (500 millones de dólares cada año) entre 2006 y 2010. Estas fueron algunas de las cifras presentadas durante la plenaria de la Cámara de Representantes, citada por David Luna, sobre Control Político a la atención que la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Acción Social, adelanta a la población desplazada en el país. Luis Alfonso Hoyos Aristizábal, Alto Consejero Presidencial y director de Acción Social, resaltó los cambios en la orientación de los programas de atención donde se busca brindar un enfoque más integral.” (Acción Social, 2009).

insuficientes, para atender a este sector de población donde se presentan necesidades urgentes de toda índole, tanto materiales como psicológicas y legales. Paralelamente las principales ciudades del país y cabeceras municipales ven desbordada su infraestructura y capacidad de respuesta, frente a una población desplazada invariablemente creciente.

Dentro de éste crítico panorama, Bogotá se constituye, por su carácter de capital, en la ciudad del país que recibe el mayor número de familias desplazadas⁴, dentro de las cuales predomina la población menor de 26 años (el 80%), casi el 66% son menores de edad y el 30% están entre los 0 y 7 años según una investigación realizada por la Acnur en 2003 (Acnur, 2003, pp. 23-73)⁵.

Como es previsible, la situación descrita no sólo vulnera gravemente a la población en condición de desplazamiento, sino que también afecta directa e indirectamente a la población receptora que termina siendo partícipe de las dinámicas ligadas al proceso de migración interna forzada. Como suele suceder en situaciones de emergencia social, los niños y en especial los más pequeños, son los afectados de forma más dramática⁶ (Codhes & Unicef, 2000). La fragilidad propia de estas edades, así como la importancia de esta etapa para el desarrollo futuro del individuo, hacen de los niños en primera infancia, las víctimas más vulnerables desde el punto de vista de su desarrollo, lo cual representa un gran riesgo y costo para ellos y la sociedad. Paradójicamente, la dimensión psicológica, y de desarrollo personal que los efectos del conflicto y la migración forzada, ocasionan en estas edades, han sido muy poco investigadas. La investigación y análisis de los efectos de estas dinámicas sobre la primera infancia, así como de las posibles estrategias que favorezcan su inclusión social es vital para el desarrollo de programas dirigidos específicamente hacia estas edades, que contribuyan a mitigar los efectos de las situaciones vividas en su lugar de origen, y a construir condiciones en su lugar de recepción que favorezcan su sano desarrollo.

Dentro del contexto anteriormente descrito esta investigación tiene como finalidad indagar sobre las posibles afectaciones y/o fortalezas socio-emocionales de la primera

4 "Por una parte se encuentran las grandes ciudades o suburbios que han experimentado un aumento en la afluencia de desplazados internos, la cual varía entre el 200% y el 1.000%. Tal es el caso de Bogotá, Cali, Cartagena y Soledad, (Springer, 2006, p. 22). "Bogotá se constituye en la ciudad que más desplazados recibe" (Acnur & Codhes, 2006).

5 Ya en 1999 Codhes, en una investigación desarrollada en conjunto con la arquidiócesis de Bogotá y la Universidad del Bosque, declaraba que en Bogotá se calculaba que el 70% de la población desplazada correspondía a menores de edad" (Codhes, 1999).

6 "El desplazamiento forzado de población civil en medio de la guerra irregular en Colombia es un fenómeno que adquiere mayor gravedad cuando afecta a niños, niñas y jóvenes que, desde una condición de alta vulnerabilidad, enfrentan situaciones de violencia y desarraigo que lesionan sus derechos, complican su presente y hacen más incierto su futuro. Este es el legado que el país, por la confrontación armada y la violencia, ha dejado desde 1985 a una población aproximada de 1.100.000 personas que antes de cumplir 18 años vivieron la angustia de su salida forzada y la de sus familiares, en medio de las amenazas, el miedo y la muerte" (Codhes & Unicef, 2000).

infancia en relación con la migración forzada propia o de sus familias así como conocer las condiciones de interacción con las comunidades receptoras y las nociones y juicios que determinan la relación entre ambas partes. Todo ello con miras al futuro diseño y desarrollo de programas dirigidos a la visibilización, restauración, e inclusión de la primera infancia desplazada.

Antecedentes: estudios e intervenciones

A pesar de la carencia de programas continuos y metódicos que se dirijan a asistir psicológica y socialmente a la primera infancia en condición de desplazamiento, existen una serie de iniciativas tanto nacionales como extranjeras que constituyen un valiosísimo precedente y guía para la presente investigación.

La Fundación Siembra con el apoyo de Save the Children, Cida, y la Alcaldía de Bogotá realizó un estudio sobre escuela y desplazamiento, que presentó sus resultados en el 2005 (Cortes & Castro, 2005). Este estudio hace seguimiento a una investigación previa realizada en 1999. Aun cuando no referido a la población en primera infancia, el estudio caracteriza la población infantil en desplazamiento en la localidad de Usme y su relación con la escuela. La conclusión más relevante del mismo plantea que “Ante una realidad de bajos niveles económicos y con problemáticas sociales como maltrato familiar, abandono, drogas y pandillas, los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento forzado siguen pasando desapercibidos al interior de las instituciones educativas” (Cortes & Amaya, 2005, p. 78). En este sentido el estudio observa un cierto grado de aislamiento de la escuela del contexto social en el que habita, y concluye sobre la necesidad de generar cambios en las instituciones, currículos y maestros que vinculen y reconozcan las condiciones particulares de las comunidades y alumnos con que trabajan,

(...) la escuela tendría que generar cambios, cambios que partirían desde la actitud del docente y relación pedagógica, asumir la problemática social desde el currículo, reconocer la diversidad de los niños y de su procedencia y atender el desarrollo emocional del niño, generando de esta manera nuevas posibilidades de convivencia pacífica (Cortes & Amaya, 2005, p. 78).

Otra iniciativa, esta vez mas de tipo interventivo que investigativo fue el “Proyecto Jitoma” (2002) de la Fundación Rafael Pombo, que trabajó con niños y niñas desplazados con la intención de desarrollar un proceso psicosocial entorno a la relación de los niños desplazados con las personas de su comunidad. Uno de los aspectos determinantes en el programa fue la utilización del juego y el arte como estrategia central. El proyecto abarcó

aspectos cognitivos, afectivos y sociales de los niños y niñas, desarrollando, entre otros, factores protectores tales como relaciones emocionales estables.

Si bien el proyecto parece no haber tenido continuidad, su evaluación y análisis nos plantea valiosas recomendaciones programáticas a partir de su experiencia que, aun cuando no se refieren a la población en primera infancia, pueden dar lineamientos de gran utilidad para el desarrollo de programas con esta población.

Para terminar, dentro del contexto internacional es bueno mencionar dos trabajos relevantes que aportan herramientas en la búsqueda de estrategias para el trabajo con primera infancia en condición de desplazamiento. Por un lado, el Centro de excelencia para el desarrollo de la Primera Infancia y colaboradores han realizado investigaciones longitudinales que destacan la importancia de las intervenciones tempranas en los niños para garantizar relaciones personales y sociales estables y controlar la agresividad. Los estudios encuentran que es durante la primera infancia que se da el desarrollo de la “agresividad natural” en el ser humano, pero que también es en este periodo cuando los niños y niñas deben aprender a controlarla para prevenir comportamientos agresivos en el futuro. Desde esta perspectiva trabajan modelos para enseñar a los adultos maestros y padres a apoyar a los niños en este proceso (Tremblay, 2008). Este programa ha sido inspirador de otros programas en Colombia, entre ellos la iniciativa del ICBF, *Haz Paz: Promoción de Comportamientos Pro sociales en Niños y Niñas de 4 a 6 años* (2007).

En el mismo sentido, la organización Early Years (2010) en Irlanda del Norte, trabaja con maestros y padres de niños y niñas en primera infancia, en programas orientados a crear relaciones de convivencia en comunidades con larga historia de conflicto social. En las investigaciones realizadas han encontrado que los niños desde muy pequeños incorporan reacciones de discriminación y prejuicio existentes en sus comunidades relativas a grupos étnicos y sociales en conflicto. El programa promueve, a través del juego y de medios audiovisuales, actividades que promueven la tolerancia, la inclusión y el respeto por la diferencia.

El desarrollo emocional en la primera infancia

El desarrollo del ser humano se da de manera privilegiada durante la primera infancia. El cerebro del niño tiene, durante los primeros años de vida, un mayor desarrollo que en ningún otro momento, y mucho de lo que ocurre en este período será definitivo para lo que ocurra en etapas posteriores. Durante los tres primeros años de vida se realizan la mayor parte de las conexiones neuronales que permitirán el desempeño de muchas funciones en el futuro. Por este motivo el ser humano, pasando por una etapa de desarrollo, también podrá ser más influido por las condiciones del ambiente que favorezcan o dificulten ese desarrollo. Al respecto Mustard (2006) ha realizado y revisado numerosas

investigaciones que demuestran, no sólo la importancia de esta etapa, sino también las consecuencias de las dificultades o privaciones que en esta se ocasionen.

La calidad de la experiencia en los primeros tramos de la vida (en el útero, poco después del nacimiento, en los muy primeros tramos de la niñez, en la primera infancia) afecta al aprendizaje en el sistema escolar, así como el comportamiento y la vulnerabilidad frente a problemas de salud física y mental en la vida adulta (Mustard, 2006, p. 36).

Es claro entonces que lo que los niños y niñas vivan en etapas tempranas afectará su desarrollo físico, intelectual y emocional, y por ello la garantía de condiciones favorables cobra mayor importancia en estas edades que en cualquier otra etapa de la vida del ser humano. El ambiente al que el niño y la niña acceden en sus primeros años será muy importante para su desarrollo en diferentes dimensiones, como se mencionó, esto es igualmente válido en relación a su desarrollo emocional, su seguridad personal, su capacidad para desarrollar relaciones de empatía hacia lo demás, su capacidad personal para regular emociones y regular el stress.

A lo largo de la infancia, los niños toman conciencia de sus propias emociones y de las causas de las mismas; es decir, mediante el mecanismo causa-efecto, establecen relaciones sobre el porqué de diferentes emociones en ellos y en los demás. Comienzan a reconocer en la expresión facial diferentes emociones y a establecer acciones en torno a lo que observan en la expresión de los demás.

Otro concepto relevante a la temática de esta investigación hace referencia a la resiliencia entendida como la capacidad de los individuos de sobreponerse a circunstancias adversas y reanudar su vida de manera constructiva a pesar de la adversidad. Indudablemente el desarrollo de la capacidad de resiliencia es deseable y necesario al trabajar con poblaciones que han sufrido situaciones de migración forzada y que, por ello, han sido afectadas por multiplicidad de circunstancias, que van desde la pérdida de su entorno y bienes, hasta la reubicación en nuevos contextos que les son ajenos y para los cuales no están preparados, pasando por la vivencia de situaciones de amenaza amedrentamiento, cuando no de agresión directa. En este sentido es especialmente importante el concepto de resiliencia relacional acuñado por Walsh (1998) quien, citada por Melilla (2004) señala, desde una visión sistémica, cómo las relaciones de apoyo y afecto que pueden darse al interior de la familia pueden constituirse en factor protector y propiciador de resiliencia en sus miembros. Este concepto se complementa con el de resiliencia comunitaria (Suárez-Ojeda, 2001, citado por Melilla, 2004), entendida como la capacidad de una comunidad de generar relaciones de apoyo a sus miembros que fomenten la superación de las dificultades que les afecten.

El proceso de investigación

Objetivos

1. Conocer sobre el desarrollo socioemocional y las actitudes niños y niñas de cuatro a seis años en aquellos aspectos que podrían ser prioritariamente afectados por experiencias de migración forzada o desplazamiento⁷ y por la afectación de su entorno familiar y social debida a este fenómeno, desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano.

2. Poner a prueba diferentes formas de recolección de información sobre las temáticas con niños y niñas en primera infancia.

3. Obtener información útil para el diseño de lineamientos de un programa educativo que facilite la convivencia y la inclusión de niños y niñas en situación de desplazamiento en sus ambientes receptores y fortalecimiento de actitudes de convivencia e inclusión en sus pares.

Sujetos participantes

Los sujetos participantes en esta investigación fueron niños y niñas entre tres y siete años de familias desplazadas, sus padres o cuidadores y maestros, así como un grupo de niños pertenecientes al mismo colegio y las mismas comunidades receptoras de los desplazados pero que no han pasado por este proceso.

Selección del grupo de niños y niñas, sus familias y maestros

Tratándose de un estudio exploratorio, se optó por trabajar con dos instituciones educativas que registraban alta incidencia de niños y niñas cuyas familias se encuentran en situación de desplazamiento. La primera se trata de un colegio público en la localidad de Usme, donde se trabajó con todos los niños y niñas registrados como de familias desplazadas cursando grado cero o primero y, paralelamente con otro grupo de niños y niñas de la misma edad, compañeros de los primeros pero que no tenían condición de desplazados, esto con el propósito de poder comparar las características y respuestas de los dos grupos. La segunda se trató de una ONG en la localidad de Suba enfocada en primera infancia, donde se trabajó con niños y niñas entre los tres y cuatro años, en seis grupos mixtos de población en condición de desplazamiento y de no-desplazamiento. Los dos grupos de niños y niñas mayores (grado cero y primero elemental) suman 34 y los seis grupos de niños menores de nivel preescolar suman 56, para un total de 90 niños y niñas. Todos ellos y sus familias pertenecen a estratos 1 y 2.

7 Se exploró el desarrollo socioemocional de niños y niñas, entendido como sus percepciones de seguridad, autoconfianza, autoconcepto, percepción de aceptación en el entorno, agresividad, aceptación de la diferencia, solidaridad, afecto y respeto por el otro.

Tipo de estudio e instrumentos

Como ya hemos expuesto se trató de un estudio exploratorio en el cual se utilizaron estrategias cualitativas para la recolección de información, con una variedad de instrumentos y técnicas, más o menos estructuradas, de acuerdo a las características de la información y los grupos, así:

Con los niños y niñas mayores se elaboró una prueba de desarrollo emocional, y actitudes de inclusión/exclusión a manera de entrevista estructurada específicamente para el proyecto. Esta prueba recupera y adapta algunos ítems de la prueba utilizada por Early Years (2010) en Irlanda del Norte, en la evaluación de su programa “Respetando la Diferencia”, adaptando los ítems al contexto colombiano, y de la Prueba EDEI de Henao y García (2009), e incluye nuevos ítems específicos para la investigación que inquietan sobre actitudes de inclusión-exclusión. Adicionalmente, se diseñó una entrevista estructurada que incluyó 16 preguntas que indagan específicamente sobre la situación personal de los niños y niñas en el contexto escolar y familiar, su percepción de los niños, de inclusión/exclusión, de ser aceptados en medio escolar de afecto en el medio familiar, su percepción de seguridad, su autoimagen y autoconcepto, así como sus propias actitudes incluyentes y excluyentes. La versión del instrumento fue sometida a prueba de expertos y a varias pruebas piloto con niños de las mismas comunidades y características a los niños y niñas participantes en la investigación.

Parte del interés de este estudio exploratorio fue poner a prueba estrategias de investigación y evaluación que se creían adecuadas para niños de estas edades y condiciones, con el propósito de que puedan ser útiles a futuras investigaciones. Con los niños más pequeños (tres y cuatro años) el uso de la entrevista estructurada individual no resultó eficiente, por ello se exploraron varias formas de recolección de información, con técnicas de tipo lúdico, expresivo y proyectivo, buscando propiciar diálogo a través de la narrativa. Finalmente se optó por una evaluación en grupo a partir de una historia narrada e ilustrada con dibujos y fotografías, para su posterior discusión y análisis en grupo, guiada por preguntas conducidas por el investigador. La historia hacía referencia a la situación de migración forzada de una familia que debe salir de su contexto, las preguntas se dirigían a sondear las actitudes de inclusión y exclusión y a su empatía con la situación y escala de valores.

Se procuró, así mismo que la recolección de información fuera a su vez un proceso de elaboración psicosocial constructiva para los niños, que apoyase su proceso de desarrollo e inclusión. El instrumento tuvo como propósito recoger dos tipos de información:

- a. Una que nos permita evaluar *el nivel de desarrollo socio afectivo alcanzado por parte de los niños y niñas* en relación con los estándares del desarrollo infantil esperado para su edad.

- b. Otra de tipo cualitativo sobre la *situación de los niños y niñas, y sobre sus percepciones y actitudes relativas a “inclusión social” propia y la de los otros: su autoimagen, su seguridad personal, sus temores y gustos, la percepción sobre los otros, y de los otros sobre sí mismos, la aceptación de su entorno y sus actitudes de inclusión o exclusión*” (Arango & García, 2001)⁸.

Con padres, madres, figuras significativas y maestros

Paralelamente se realizaron entrevistas a los padres o cuidadores, en las cuales se indagó sobre su percepción de la situación de su niño o niña, su inserción escolar, adaptación y aceptación en el barrio, y estado emocional.

Igualmente se realizaron entrevistas con todos los maestros de los niños y niñas participantes para conocer su percepción sobre los niños y las niñas en los mismos tópicos anteriormente mencionados para las entrevistas de los padres, así como el rendimiento escolar y la percepción de la interacción social de los niños y niñas desplazados con sus compañeros.

Análisis de información

El análisis de información fue de tipo descriptivo, buscó identificar tendencias y particularidades en los grupos y los niños. En relación con el desarrollo emocional, se determinó si los promedios y rangos de respuesta entre los grupos eran similares o se diferencian y el sentido de éstas tendencias. Así mismo se examinó si se evidenciaba comparativamente afectación en los niños y niñas desplazados y la dirección de esta afectación.

En referencia a la segunda parte de la entrevista autoconcepto, percepciones de aceptación y afecto, y actitudes de inclusión y exclusión, se intentó conocer el perfil de los grupos y si se marcaban o no tendencias diferenciales, todo esto con el ánimo de conocer la situación de niños y niñas y proporcionar elementos para el diseño de programas educativos que busquen desarrollar, respeto por la diversidad y la diferencia, solidaridad y prosocialidad en especial en comunidades receptoras de familias en situación de desplazamiento.

Resultados y conclusiones generales

68 | *Desarrollo socioemocional general:* aun cuando el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de familias en condición de desplazamiento es un poco más bajo, tiende a acercarse al de niños y niñas de las mismas condiciones socioeconómicas en sus comunidades receptoras. La mayor parte de los niños y niñas se describen a sí mismos como “felices”.

8 Tomado del instructivo para la aplicación de la prueba: Arango y García (2001).

Esta situación cambia de manera notoria en aquellos niños y niñas que vivieron directamente la situación de conflicto y desplazamiento, los que constituyen una proporción pequeña de los niños de familias desplazadas, ya que muchos nacieron o se criaron en el lugar de acogida.

Esta situación se confirma, a nivel de la evaluación y entrevistas directas con los niños y niñas, con la información proporcionada por los padres y por los maestros.

La familia como soporte y factor protector: al analizar las características de los niños y niñas se evidencia que entre la población en situación de desplazamiento los niños expresan una alta percepción de seguridad afectiva en la familia, mayor que en el grupo de la comunidad receptora. Esta situación, junto al hecho de que la mayor parte de los niños y niñas cuentan con una familia completa de soporte, dado que entre las familias en desplazamiento se encontró alta proporción de familias con presencia de madre y padre y frecuentemente con el apoyo de otros miembros de la familia extensa, hace pensar que este sería un factor protector que ha apoyado su desarrollo emocional sano en el nuevo entorno de vida de la familia.

Este factor es importante en la planeación de programas educativos y de apoyo a la inserción social de estos niños y sus familias, pues permite que estos se basen en el fortalecimiento de un factor protector fundamental existente: la familia. Corrobora esta conclusión el hecho de que el nivel de apreciación y afecto por parte de la familia que perciben los niños y niñas de familias en desplazamiento, es notoriamente más alto que en los niños no desplazados. Se encuentran sin embargo algunas diferencias importantes para destacar en el desarrollo emocional de los niños y niñas, su percepción de aceptación y afecto en el entorno cercano, y sus actitudes de inclusión y exclusión.

Autoconcepto positivo a pesar de la adversidad: la autoimagen encontrada en los niños y niñas es, en general, bastante positiva, lo cual permite pensar, considerando las conclusiones anteriores, que existe una cultura familiar resiliente, que ha generado en los niños un autoconcepto positivo, a pesar de las circunstancias adversas que vive la familia.

Relaciones con sus pares más difíciles: otra de las manifestaciones de importancia halladas, es que los niños desplazados presentan una mayor dificultad en las relaciones sociales. Esto se manifiesta tanto en una respuesta frecuente en el sentido de no tener amigos, en un tercio de los niños y niñas desplazados, así como una percepción de bajo aprecio por parte de sus compañeros en el colegio. Esto nos permite derivar la dirección de un lineamiento del trabajo pedagógico a favor de la inclusión que favorezca las relaciones entre pares de los dos grupos.

Seguridad personal: los niños y niñas desplazados manifiestan en mayor proporción temores hacia personas agentes externos encontrándose esta manifestación en cerca del 30% de las respuestas. Estas respuestas hacen referencia a niños que les pegan, personas que los miran mal, quienes andan en la calle de noche, junto a los ladrones etc. Se encuentra una tendencia a estar atemorizados hacia otras personas de su entorno, externas a su grupo familiar más próximo. A pesar de que los niños y niñas se manifiestan felices en los entornos externos cercanos, parece haber un temor encubierto que se refleja hacia los extraños en sus entornos mientras en los niños receptores los temores se dan más hacia lo “sobrenatural o mágico”.

Las actitudes de inclusión y exclusión: los niños y niñas en temprana infancia de ambos grupos manifiestan una tendencia mayoritaria hacia la inclusión. La aceptación e inclusión hacia diferentes etnias es más fuerte en los niños desplazados, muchos de los cuales pertenecen a etnias afrocolombianas. En los niños receptores mayores se observan mayores tendencias a hacia el prejuicio y discriminación por razones étnicas, con observaciones como “jugaría con él, si fuese un poco más blanquito, o “los negros comen barro”. Este elemento señala una de las direcciones que deberían tener programas educativos que busquen favorecer la inclusión social.

Solidaridad y apoyo a otros: en los dos grupos la disposición solidaria hacia el apoyo a otros se dio hacia la solidaridad familiar para apoyar a padres, hermanos y parientes en diferentes circunstancias, pero es interesante encontrar que, en el caso de los niños desplazados, fue más evidente la voluntad de apoyo a personas externas, con privilegio de aquellos aquejados por la pobreza, sin hogar y en necesidad de vivir en la calle, así como desvalidos como ancianos y enfermos. Parecería que hay una conciencia en los niños y niñas de familias en desplazamiento sobre la necesidad de apoyo de aquellos aquejados por situaciones excepcionales.

Sobre los niños y niñas más pequeños (tres-cuatro años): la tendencia de estas edades, es inclusiva e instintivamente sobrepasa prejuicios raciales o sociales. Sin embargo, al mismo tiempo comienzan a aflorar discursos tendientes a la discriminación racial y social que son el parafraseo de opiniones de adultos cercanos pero que no se han interiorizado aún, por lo que no se reflejan en sus interacciones sociales.

Los niños y niñas más pequeños reconocen y comprenden los sentimientos y condiciones que generan las situaciones de exclusión y de desplazamiento. Sin embargo, esto no redundo en que, en todos los casos, los niños sientan una noción de compromiso o solidaridad con el problema. Esto puede deberse, por un lado a que su nivel de desarrollo ya reconoce al otro pero aún no llega a una noción más compleja, en la cual se siente corresponsable del otro y, por el otro, a la desconfianza frente al desconocido motivada probablemente por los consejos de los padres en reacción a la inseguridad del barrio.

Las niñas y niños están inmersos dentro de un contexto que les hace familiar el uso de armas y la vulneración a la integridad física, incluso hasta la pérdida de la vida. Así pues, desde la primera infancia los niños y niñas empiezan a percibir como posible y probable, la intimidación armada, la muerte y las tensiones entre diferentes grupos armados sobre todo referidos al contexto urbano; policías, ladrones, viciosos...

Recomendación para programas: la tendencia de estas edades, es inclusiva e instintivamente sobrepasa prejuicios raciales o sociales. Su desarrollo emocional los hace capaces de entender los sentimientos y condiciones que generan la exclusión y desplazamiento, sin embargo, sus nociones de solidaridad y compromiso con estas situaciones con frecuencia son limitadas y deben trabajarse para superar prejuicios existentes en el entorno social.

Sobre las apreciaciones de los padres: la mayor parte de los niños nacieron en Bogotá, o llegaron muy pequeños, menores de dos años, por lo que el efecto que se puede observar tiene que ver con la afectación de la familia y los cambios en la vida familiar ocasionados por la nueva vida que debe asumir la familia en el lugar de recepción.

Fue evidente que el nivel de afectación reportado por los niños está directamente relacionado al hecho de que hubiesen o no vivido la situación de desplazamiento directamente. En los tres casos que si vivieron el desplazamiento, la diferencia en el nivel de adaptación y en la afectación es muy notoria y en ocasiones dramática, sin que los padres encuentren recursos, ni asesoría para mejorar la problemática. Cabe mencionar que la asistencia psicosocial en los colegios del distrito es muy insuficiente dado el alto número de niños por orientadora.

Si bien la mayor parte de los padres valoran su lugar de recepción, Bogotá, como un sitio que les provee oportunidades que carecían en sus lugares de origen, son conscientes de las pérdidas en términos de atmósfera más sana para los niños y de sus pérdidas, tanto materiales como de relaciones personales. El espacio y la posibilidad de jugar afuera es tal vez la mayor pérdida, pues los riesgos del contexto hacen que niños y niñas que antes podían disfrutar del aire libre ahora permanezcan encerrados y muchas veces bajo llave. En repetidas ocasiones esta problemática se definió de forma concreta como “pérdida de libertad”.

Si bien los padres en general perciben que sus hijos están bien adaptados a la escuela, en algunos de los casos hay una diferencia con la percepción de los maestros, quienes ven algunos de las niñas y los niños más inquietos y a veces más agresivos que el resto del grupo. Esto puede tener que ver con la diferencia de contextos en que son criados y los estándares de disciplina exigidos en la ciudad, o con afectación de los niños por la situación de su familia.

Sobre las apreciaciones de los maestros: según las apreciaciones de los maestros, es muy difícil establecer diferencias claras en el desarrollo e interacción de la primera infancia en condición de desplazamiento frente a la población receptora.

En muchos casos se mencionan atributos tanto positivos -resiliencia, liderazgo, compromiso- como negativos -dispersión, agresividad, grosería- sin embargo, para los maestros esto depende más de casos personales que de un común denominador de la primera infancia desplazada. Los síntomas de afectación son, como puede esperarse, mucho más claros en los niños y niñas que vivieron ellos mismos el proceso de desplazamiento. No obstante la gran mayoría de los casos no corresponde a este criterio, pues al ser tan pequeños son muchos los que nacieron en el entorno receptor o que migraron a tan corta edad que ya no tienen ningún recuerdo al respecto.

Un grado notorio de pobreza y desnutrición es uno de los factores de diferenciación que señalan los maestros, sin embargo, en muchos niños y niñas no desplazados también se presentan. Según la opinión de varios maestros son otros los problemas que tienen mayor influencia en los niños de estas localidades, tales como la violencia intrafamiliar, la desnutrición o el ausentismo de los padres, todos ellos independientes del desplazamiento forzado o no de la familia.

Los maestros y las maestras, señalan el valor de potenciar los atributos positivos de la primera infancia desplazada más que centrarse en el déficit o la afectación.

Muchos de los maestros coinciden en que, a su modo de ver, las niñas y niños desplazados junto con sus familias, requieren de un especial apoyo psicológico y económico. Llama la atención esta aseveración, si tenemos en cuenta que un gran número de maestros negaron inicialmente la diferencia entre los niños desplazados y aquellos que si han pasado por dicho proceso. Así mismo consideran que la efectiva vinculación de los padres a los procesos de aprendizaje de los niños es una de las necesidades más urgentes para mejorar la educación en estas localidades en general.

Lista de referencias

Acción Social (2010). *Colombia no es el número uno en el mundo en desplazamiento*. Recuperado el 22 de febrero de 2011, de:

<http://www.accionsocial.gov.co/contenido/contenido.aspx?conID=5308&catID=127>

Acción Social (2009). *El gobierno no ha ahorrado esfuerzos en atención a la población desplazada*. Recuperado el 10 de marzo de 2011, de: <http://www.accionsocial.gov.co/contenido/contenido.aspx?catID=127&conID=3604>

Acnur (2010). *Tendencias Globales 2009, Refugiados, solicitantes de asilo, retornados, desplazados internos y personas apátridas*. Recuperado el 7 de febrero de 2011, de: <http://www.Acnur.org/biblioteca/pdf/7391.pdf>

- Acnur (2006). *Información sobre país de origen: De la negación al desafío de la reparación*. Recuperado el 25 de enero, de:
http://www.Acnur.org/index.php?id_pag=5096
- Acnur (2003). *La población desplazada por la violencia en Bogotá. Una responsabilidad de todos*. Foro Sobre la Población Desplazada en Bogotá. Memorias. Proyecto Bogotá Cómo Vamos. Acnur y Alcaldía Mayor de Bogotá. Colombia.
- Codhes (2010). *Las cifras del Acnur*. Recuperado el 2 de abril de 2011, de: http://www.codhes.org/index.php?option=com_content&task=view&id=976
- Codhes-Unicef (2000). *Esta guerra no es nuestra: niños y desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá, D. C.: Consultoría para el Desplazamiento Forzado y los Derechos Humanos, Codhes, Unicef, Oficina de Área para Colombia y Venezuela.
- Codhes (1999). *Huellas de nunca borrar: El derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento en Santafé de Bogotá*. Bogotá, D. C.: Editorial Kimpres, Arquidiócesis de Bogotá, Universidad del Bosque.
- Cortes C. P & Amaya de Castro L. (2005). *Escuela y Desplazamiento forzado*. Bogotá, D. C.: Idep, Corporación para la Educación y el Desarrollo, Siembra.
- Early Years (2010). *Evaluation of the Media Initiative for Children: Respecting the Difference Programme*. Belfast: Queens University Belfast, Peace Initiative Institute, The Atlantic Philanthropies, International Fund for Ireland, European Union.
- Henaó, G. C. & García-Vesga, M. C. (2009). *Interacción Familiar y desarrollo Emocional en Niños y Niñas*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7 (2), pp. 785-802.
- Melilla, A. (2004). Resiliencia. *El Psicoanálisis, (1)*. Recuperado el 2 de abril de 2011, de:
http://www.elpsicoanalisis.org.ar/numero1/resiliencia1.htm#_ftn1
- Mustard J. F. (2006). *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia. Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado*. Toronto: The Founders' Network, The Canadian Institute for Advanced Research.
- Springer, N. (2006). *Colombia: desplazamiento interno-políticas y problemas*. Recuperado el 5 de abril de 2011, de:
<http://www.unhcr.org/refworld/pdfid/48abd52f0.pdf>
- Tremblay, R. E., Gervais, J. & Petittclerc, A. (2008) *Early childhood learning prevents youth violence*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Recuperado el 15 de febrero de 2011, de: http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Tremblay_AggressionReport_ANG.pdf

REFLEXIONES SOBRE DESARROLLO PSICOSOCIAL DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DURANTE LA PRIMERA INFANCIA: EL JUEGO COMO MEDIADOR EN LA CONSTITUCIÓN DE IDENTIDADES Y SUBJETIVIDADES CREATIVAS, AFECTIVAS Y ÉTICAS

*Sara Victoria Alvarado
Jhoana Patiño
María Camila Ospina-Alvarado*

Introducción

Este capítulo plantea una reflexión sobre las múltiples dimensiones que intervienen en los procesos de desarrollo psicosocial de cada niño y niña durante los primeros años de vida, teniendo en cuenta las particularidades históricas, contextuales, económicas y sociales de sus entornos de crianza, cuidado y educación. En este sentido, se focaliza en el análisis del rol que tiene el juego en los procesos de desarrollo psico y socio afectivo, y en las implicaciones que el despliegue de los potenciales éticos, comunicativos, estéticos, y políticos en los niños y niñas latinoamericanos, pueden significar en términos de apertura y construcción de otros sentidos y prácticas de cuidado, atención, estimulación y educación en sus primeros seis años de vida. Esta reflexión marcará un tránsito fundamental desde una concepción basada en el niño y la niña como sujetos de derechos hacia una concepción articulada alrededor de su capacidad de agencia.

Desarrollo psicosocial infantil en un contexto de paradojas

El desarrollo psicosocial del niño y la niña no puede comprenderse ni agenciarse por fuera del contexto social, económico y político en el cual viven sus procesos de crianza, cuidado y educación. En este sentido es crucial reconocer las particularidades históricas de los contextos y sujetos para no caer en el error de universalizar las interpretaciones e indicadores que se construyen sobre dicho proceso. Por lo anterior entender que Latinoamérica es cultural, económica y políticamente un territorio diverso, es entender también que los procesos de construcción de las identidades y subjetividades, es decir, el desarrollo psicosocial de los niños y niñas, se da en medio de condiciones estructurales de diversidad, desigualdad, emergencias y renegociaciones permanentes entre los actores y sus contextos. De tal manera que resulta imposible pensar y medir el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas desde un solo ángulo de mirada.

Las condiciones de incertidumbre y complejidad del mundo actual nos plantean el reto de hacer lecturas pertinentes sobre el contexto y comprender desde nuevos referentes, las posibilidades de construcción de una sociedad plural y democrática con sentido compartido de inclusión, justicia y equidad, que encuentra sus raíces más profundas en las maneras como desde la gestación y la primera infancia, se instauran relaciones de cuidado y reconocimiento del otro.

Nuestro mundo social está signado por grandes paradojas. América Latina, al mismo tiempo que ha sido considerado “*el continente de la esperanza*”, en el V Foro Urbano Mundial de la ONU-Hábitat (2010)¹ fue denunciado como “*el continente más desigual*” del mundo. Los procesos de ajuste y reestructuración de las economías latinoamericanas han acentuado la concentración del ingreso y han elevado los niveles absolutos y relativos de pobreza, en el marco de una fuerte tendencia a la globalización de los mercados, acompañada de un proceso de transnacionalización, que no ha logrado resolver los problemas que pretendía conjurar y que más bien se ha traducido poco a poco en la concentración de capitales, la crisis del estado de bienestar, el imperio de la tecnología en detrimento de la generación de fuentes de empleo para los grandes grupos marginados que ven cada vez con mayor ímpetu su proceso de pauperización, afectando a los sectores más vulnerables de las sociedad, entre ellos, las mujeres y los niños y niñas de nuestro continente. Este proceso de empobrecimiento se vive en el marco de la gran paradoja del desarrollo en la que se pretende que un creciente y acelerado aumento del capital en los mercados para el desarrollo de las economías, en detrimento del desarrollo social y de la atención a los grupos deprimidos (baja inversión social), será garantía en el largo plazo de una recuperación de la economía, que en el largo plazo logrará el desarrollo humano y social.

En lo socio cultural, se presenta igualmente una paradoja entre la emergencia y reconocimiento de múltiples identidades étnicas, territoriales, de género, generacionales, que obliga al reconocimiento de lo particular y lo local; coexistiendo con la imposición histórica del fenómeno de la “Aldeanización Global” producido por el aumento en las telecomunicaciones, las facilidades en cobertura y tiempo para la circulación de información.

En el campo político, se ve un descrédito de las instituciones, el cual se ha fundamentado en la corrupción que se ha naturalizado tanto en los discursos como en las prácticas sociales, su incapacidad para representar los intereses de las mayorías y el creciente poder económico de las empresas privadas, que le han dejado al estado el papel de simple intermediario entre los intereses de las transnacionales, las pequeñas empresas locales y los ciudadanos consumidores de sus bienes y servicios.

1 ONU-Hábitat (2010). V Foro urbano mundial. Rio de Janeiro, 25 de marzo.

Todo esto se ve reforzado por:

- a. El peso, muchas veces adverso, de las élites del poder financiero nacional e internacional sobre la vida política de los países.
- b. La internacionalización y globalización de las decisiones políticas.
- c. La falta de control real de los ciudadanos sobre la burocracia pública.
- d. La configuración de un universo político carente de ética.
- e. La tecnificación del control de la vida social.
- f. La ausencia de canales eficaces para la solución de conflictos de una manera no violenta pero activa.
- g. La falta de una cultura democrática que sirva de fundamento a una sociedad civil.
- h. La fragilidad de los sistemas políticos existentes y su marcada tendencia a caer en fenómenos de dictadura y militarismo.

En el campo de la ciencia, se ve una insuficiencia teórica y metodológica para explicar, comprender y proveer alternativas para la atención a las necesidades humanas. Igualmente, los movimientos que reclaman la inter y transdisciplinariedad han roto las rígidas fronteras que había entre unas y otras, han obligado a la superación de los dogmas teóricos y metodológicos y se ha abierto un camino importante para las formas y expresiones alternativas del conocimiento.

Al decir de Hincapié (2004, p. 11),

el problema se agrava cuando nuestra sociedad deja de ponerse a sí misma en tela de juicio, cuando no nos damos cuenta que no formular ciertas preguntas conlleva más peligros que dejar de responder a las que ya figuran...no hacernos las preguntas correctas es permanecer en un silencio cómplice del sufrimiento humano; formular las preguntas correctas constituye la diferencia entre someterse al destino y construirlo, entre andar a la deriva o navegar con ruta y timonel.

Marcos de referencia para pensar el desarrollo psicosocial de los niños y niñas en edad temprana

Frente a este contexto, el desarrollo psicosocial en la primera infancia en cuanto constitución de la subjetividad y la identidad, debe estar centrado en la expansión de las capacidades, libertades y posibilidades tanto de los niños y niñas, como de sus agentes de crianza, atención y educación, que los hagan actores sociales en permanente cons-

trucción y significación, protagonistas en la instauración de dinámicas intersubjetivas y sentidos de lo humano, mediadas por procesos de socialización mediante los cuales nos dotamos de humanidad.

Dentro de las principales miradas que han ayudado a comprender el proceso de desarrollo psicosocial de los niños y las niñas están la propuesta evolutiva desde la psicología y la propuesta de las neurociencias, que ponen el eje en los aspectos filogenéticos, psicobiológicos y de maduración.

La perspectiva evolutiva considera que el niño y la niña para alcanzar su mayor grado de madurez y capacidad deben pasar por etapas o estadios que le van dotando de habilidades, cada vez más especializadas y complejas para su desempeño. Según Alvarado y Ospina (2009) y Alvarado y Ospina-Alvarado (2009) la perspectiva evolutiva, más centrada en los aspectos filogenéticos y de maduración biológica del ser humano, enfoca su análisis en los procesos de desarrollo de distintas dimensiones de la vida humana para alcanzar un alto grado de madurez. Esta perspectiva es sostenida principalmente por psicólogos evolutivos y del desarrollo, al igual que por algunos psicoanalistas que han descrito las distintas fases o etapas por las que van pasando las personas en este proceso, generado “normas” o parámetros desde los cuales es posible prescribir el grado o nivel de desarrollo alcanzado en distintos momentos de la vida del individuo.

En esta perspectiva se ubican autores como Freud (1999), con su teoría del desarrollo psico-sexual de la personalidad, en la que describe la evolución de la sexualidad de las personas a través de las etapas oral, anal, fálica, latente y genital; Piaget (1991), con su teoría del desarrollo cognitivo, en la que identifica las etapas pre-operacional, la de las operaciones concretas y la de las operaciones formales; o Kohlberg (1992), con su teoría del desarrollo moral, en la que propone tres grandes estadios: el Nivel pre-convencional, en el que las decisiones morales se definen desde una relación claramente heterónoma con la autoridad y desde necesidades individuales de diferenciación de ella; el Nivel de la moral convencional, en el que el punto de vista del individuo se identifica con marcos normativos consensuados y con el punto de vista social, y desde allí se juzga y actúa moralmente; y el Nivel de la moral post-convencional o basada en principios universales, en el que las decisiones morales tienen su origen en el conjunto de principios, derechos y valores que pueden ser admitidos por todas las personas que componen la sociedad; o Erikson (2000), con su teoría psicosocial del desarrollo de la personalidad, en la que propone 8 etapas o estadios psicosociales marcados por crisis o conflictos en el desarrollo de la vida, a las cuales han de enfrentarse las personas: Confianza Básica vs. Desconfianza; Autonomía vs. Vergüenza y Duda; Iniciativa vs. Culpa; Laboriosidad vs. Inferioridad; Búsqueda de Identidad vs. Difusión de Identidad; Intimidad vs. aislamiento; Generatividad vs. estancamiento; Integridad vs. desesperación.

Desde *las neurociencias*, Mustard (2007) nos ayuda a comprender que el cerebro constituye la base para el desarrollo de las emociones, de los diferentes comportamientos psicosociales y afectivos, y el aprendizaje de las normas y acuerdos sociales que regulan la vida en común en los espacios de la vida cotidiana, a través de su alta plasticidad que se da en la medida en que las neuronas se desarrollan e interactúan entre sí, mientras la experiencia de los niños y niñas en relación con el ambiente social, se va “metiendo bajo la piel”, en una interacción generativa con el sistema nervioso. En este sentido, afirma que el desarrollo del cerebro se encuentra fuertemente influenciado por la experiencia del niño y la niña mientras está en el útero de su madre y dependiendo del tipo de relación afectiva de cuidado y atención que tenga en sus años tempranos del desarrollo. La diferenciación de la función neuronal y la formación de sinapsis son dependientes de la experiencia, que influye en qué genes se activarán y cómo ellos funcionarán. Por tanto, parece razonable concluir que el desarrollo del cerebro basado en la experiencia en los primeros años puede establecer trayectorias para la salud (física y mental), el aprendizaje y el comportamiento a lo largo del curso de la vida.

El segundo enfoque, derivado de la economía liga el desarrollo humano a la satisfacción de necesidades humanas universales, a través de indicadores de calidad de vida. La perspectiva del desarrollo humano desde las necesidades, parte de los esfuerzos por ofrecer una alternativa positiva a las necesidades humanas en los diversos frentes desde los cuales pueden ser comprendidas, y muy especialmente, desde la óptica del desarrollo social y económico, en términos de los efectos de las políticas de los estados y los organismos internacionales. Se han propuesto tres enfoques distintos de esta perspectiva; el primero ligado al logro de metas desde indicadores referidos a la satisfacción de necesidades básicas desde las cuales se mide el estado de “bienestar de las poblaciones”; el segundo enfoque, analiza el desarrollo humano considerando la incidencia de las políticas sociales y de la cultura, en la satisfacción de las necesidades humanas; y el tercer enfoque, propuesto por Max-Neef (1973), y conocido como el desarrollo a escala humana, amplía el espectro de necesidades, incluyendo el ámbito de lo axiológico y sus respectivos satisfactores, logrando proponer una manera diferente para comprender el desarrollo centrado en la calidad de vida de las personas.

Estas dos miradas al desarrollo humano, aunque resultan de gran utilidad para dar cuenta de los procesos de configuración de la subjetividad y la identidad de los niños y las niñas, en tanto aportan las condiciones mínimas de viabilidad de la existencia humana, desde los determinantes biológicos y sociales, resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad de los procesos de desarrollo psicosocial.

En un intento por ampliar las posibilidades teóricas de la categoría de desarrollo humano, para dar cuenta de estas dinámicas, se asume una posición trasdisciplinaria

centrada en el reconocimiento del desarrollo psicosocial de los niños y las niñas durante la primera infancia como un proceso intersubjetivo, histórico, contextualizado y permanente a través del cual ellos y ellas construyen su subjetividad y su identidad en relaciones sociales de permanente tensión y resignificación. Esta posición se configura a partir de aportes derivados de la psicología, la sociología, el psicoanálisis crítico, la filosofía política y la economía.

Desde la psicología, Gergen (2006) con su teoría del construccionismo social y desde la sociología Berger y Luckman (1983, 1995) con su teoría sobre la construcción social de la realidad nos ayudan a comprender cómo los niños y niñas se autoproducen socialmente, al mismo tiempo que crean y resignifican permanentemente y desde el lenguaje los marcos simbólicos de la cultura y el mundo de las relaciones sociales y su expresión normativa, desde los cuales van configurando sus maneras particulares de ser con sentidos propios (subjetividad), y sus maneras compartidas de actuar en el marco de una determinada cultura (identidad), a través de procesos de individuación y socialización.

En tercera instancia, están los desarrollos del psicoanálisis crítico, fundamentados en los aportes de Erickson y Lorenzer. En sus aportes, Lorenzer (1985), nos muestra una comprensión sobre la intersubjetividad y los procesos de relación pulsional, siempre conflictiva entre las personas, en la que 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. Es decir, que ese proceso dialéctico de autoproducción de los niños y las niñas, y de producción de su mundo sólo puede darse en espacios de intersubjetividad mediados por el conflicto, espacios en los que la relación madre-hijo o madre-hija juegan un papel fundamental. Por su parte Erikson (2000), con su teoría psicosocial del desarrollo de la personalidad, nos ayuda comprender cuales son estos conflictos en la primera infancia y las maneras afirmativas de enfrentarlos: En su primera infancia los niños y niñas configuran su confianza básica a través de la sensación física de confianza desde el calor que recibe del cuerpo de su madre y de sus cuidados amorosos, a partir de la cual se desarrolla el vínculo que será la base de sus futuras relaciones. El niño y la niña en este momento son receptivos a todo lo que les llega de fuera, haciéndose muy sensibles frente a experiencias compensadoras que le proveen aceptación, seguridad y satisfacción individual y al mismo tiempo muy vulnerables frente a experiencias que le dan frustración. Desde el control de su propia motricidad, manejo de sus esfínteres y dominio del mundo externo empiezan a desarrollar la autonomía y control del Yo, planteándose como diferentes a los demás (rasgo fundamental de la subjetividad) y empezando a desarrollar adhesiones voluntarias a otros (rasgo fundamental de la identidad). A través del juego y el lenguaje, expanden su imaginación y empiezan a configurar mundos posibles y a construir creativamente estrategias para construir esos mundos posibles con otros.

En cuarto lugar, las reflexiones hechas desde la filosofía política por Heller (1993), sobre la vida cotidiana y los mundos que la constituyen, aportan en la comprensión en torno a cómo los procesos de constitución de lo humano y de constitución de lo social, se dan en el marco de la vida cotidiana, tanto en la producción de lo material (mundo físico), como en las relaciones sociales que establecen los niños y niñas y sus adultos responsables para ello (mundo social), y en los marcos simbólicos desde los cuales se representan su realidad y se hacen comunicables ante los otros (mundo simbólico). Es decir, que la intersubjetividad necesaria para el proceso de constitución de la subjetividad e identidad de los niños y las niñas, se da en la acción compartida día a día en sus contextos vitales y en su relación con los ámbitos de lo material, lo relacional y lo simbólico.

Los aportes que desde la economía nos hace Sen (2000), con su teoría de la agencia nos ayuda a comprender el desarrollo psicosocial de los niños y niñas como expansión de las libertades a partir del fortalecimiento de sus capacidades, el reconocimiento normativo a nivel social y político de sus titularidades o derechos y la creación de las oportunidades para que ellos y ellas puedan desplegar sus capacidades y hacer uso legítimo de sus titularidades. Es decir, que para la constitución de la subjetividad y la identidad de los niños y las niñas en contextos cotidianos de intersubjetividad y conflicto, no basta con el reconocimiento a sus derechos, si al mismo tiempo no se fortalece su potencial humano para actuar en el mundo y no se crean las condiciones para que pueda darse el ejercicio de los derechos y el despliegue de sus potencial humano.

Esta mirada alternativa permite la comprensión holística del desarrollo humano que aunque reconoce los aportes de la visión madurativa y la perspectiva de las necesidades, en la construcción de condiciones de viabilidad de la vida humana, trasciende dichas miradas para incluir en la comprensión de su sentido constitutivo y reconfigurativo elementos sociales e individuales, contextuales e históricos, esferas micro y macro, ámbitos públicos y privados, procesos biológicos y psicológicos, condiciones económicas y políticas, patrones culturales y construcciones simbólicas.

Desde Alvarado, Ospina y Camargo (2005, 2006) se entiende el desarrollo humano como

“el proceso activo de constitución del sujeto en su dimensión social e individual, el cual se realiza en contextos y situaciones de interacción, cuyo fin es que el sujeto alcance la conciencia de sí y de su mundo para tomar posicionamiento en el orden histórico, cultural y social”. Citando a Güell y en acuerdo con lo planteado anteriormente, podríamos considerar que el “[...] desarrollo no puede significar el triunfo final de la subjetividad sobre los sistemas ni de los sistemas sobre la subjetividad. Ambos conforman una tensión inevitable, pero al mismo tiempo necesaria para la sociedad futura. Desarrollo Humano debiera significar precisamente el manejo social de la tensión entre ambos orientada por el objetivo de la complementariedad entre ellos” (1998, pp. 4-6).

A partir de lo anterior partimos del supuesto de que hacerse sujeto implica alcanzar conciencia de sí y del mundo, y tomar posicionamiento en el orden histórico, cultural y social, en aras de participar en su transformación. La conciencia de sí en el niño y en la niña menor de 6 años implica un reconocimiento a su historia personal y social y a las maneras particulares de articularla en la biografía, desde la cual se pueda entender en el presente y tomar posición en el orden histórico, social y cultural en el que se desenvuelve el proceso de constituir y desplegar su subjetividad y su identidad.

Esta toma de posición histórica en el caso de los niños y niñas que viven su primera infancia tiene que ver con la posibilidad de que sus agentes socializadores y de cuidado también asuman un proceso de posicionamiento de su ser en el mundo. De igual forma es fundamental que estos agentes socializadores y de cuidado puedan desarrollar estrategias lúdicas y estéticas intencionadas a partir de las cuales los niños y las niñas puedan participar de procesos intergeneracionales de reconocimiento biográfico. El posicionamiento histórico en los niños y niñas más pequeños implica el juego como opción creativa.

Esta manera particular de concebir el desarrollo humano, requiere una ampliación del significado que tradicionalmente se le ha otorgado a los niños y niñas en el mundo social, en tanto, esta nueva mirada implica el reconocimiento de ellos y ellas como sujetos de la enteridad, es decir, como sujetos históricamente contextualizados, con múltiples dimensiones en su constitución: física, afectiva, cognitiva, comunicativa, ético-moral, social y política, sujetos epistémicos, con cuerpo y emoción que se van desarrollando en un proceso de re-equilibraciones dinámicas que se van dando por condiciones propias de la biografía del niño y la niña y/o por presiones del medio y del contexto en el que él y ella, y sus agentes de crianza, actúan.

Estas re-equilibraciones se van dando en procesos continuos, pero no de carácter lineal, y siempre están mediadas por el conflicto como motor de ese desarrollo. El equilibrio, en este contexto, se refiere precisamente a las necesarias reacomodaciones que tiene que ir viviendo el niño y la niña y sus agentes cuidadores y socializadores para poder responder a las permanentes transformaciones de sí mismos y del medio, transformaciones que representan conflicto en la medida en que lo o la desestabilizan y le implican resignificar-se y recrear-se al mismo tiempo que resignifican, recrean el mundo.

Las transformaciones que van teniendo los niños y las niñas, se expresan en conjuntos de cambios que implican la construcción de nuevas realidades. Y aquí cobra un papel fundamental el lenguaje, no solo verbal, sino el lenguaje corporal que se desarrolla a través del juego, y la capacidad comunicativa como posibilidades simbólicas que permiten a los niños y las niñas en el marco de su cotidianidad representarse e imaginarse nuevas maneras de organizar la vida en común y de simbolizar dichas maneras, pueden, como diría Bruner (2004), soñar mundos posibles para construir dichos mundos, anticipando nuevas realidades.

Reconocimiento y potenciación de los niños y niñas como sujetos de la enteridad

Desde una perspectiva alternativa del desarrollo humano, el proceso de desarrollo psicosocial, es decir la constitución de la subjetividad (como aquello que nos diferencia de los demás (Páramo, 2008)) y la identidad (como aquello que nos hace comunes y permite configurar un “nosotros” (Alvarado, 2009)) tiene un carácter histórico y contextualizado; estos sentidos propios del sujeto, no surgen a partir de su individualidad, sino que como lo plantea Burr (1995, en Páramo, 2008) la identidad y la subjetividad se construyen socialmente a partir de elementos culturales como el lenguaje, las disciplinas científicas y los discursos ideológicos. Es así como la identidad y la subjetividad no corresponden a la naturaleza de cada individuo independiente de su relación con otros en un contexto sociocultural específico. En el caso de los niños y niñas más pequeños la subjetividad y la identidad se van construyendo a partir de la red de relaciones que establecen con los adultos que los rodean en la familia, los centros de cuidado, la escuela y la comunidad. Este proceso es intergeneracional. Al respecto, Gergen (2006), Ospina y Gallo (2011) plantean que el mismo sujeto y sus múltiples identidades y subjetividades se construyen y controlan en las interacciones mediadas por el lenguaje que cobran sentido en una cultura específica; con lo que no existiría un único yo, sino que se construyen varios “yoes” a partir de las narraciones hechas por otros acerca de uno mismo, que se internalizan en las relaciones sociales.

Gergen (1996) considera que las verdades sobre sí mismo son construcciones históricas, sujetas a un contexto social específico y a unas ciertas redes de relaciones. Para ser establecidas como tales, es necesario que otros hayan hecho la misma conclusión, en la medida en que lo que se toma como hecho depende de las percepciones. Cada persona contiene en sí misma multitudes, a pesar de mostrarse a partir de una subjetividad particular, quedando así múltiples posibilidades ocultas en cada quien, que bajo ciertas condiciones pueden surgir. En tal sentido las formas en que los adultos cuidadores nombran a los niños y niñas y se relacionan con ellos y ellas durante los procesos de crianza, cuidado y educación influyen en la construcción de las ideas y sentimientos que ellos y ellas tienen sobre sí mismos.

Sin embargo, en términos de Shotter (1996, en Pakman, 1996), podemos considerar que el pensamiento y el propio sentido implican negociaciones constantes que son mediadas lingüísticamente y se organizan en contextos sociales, en los que adoptamos diferentes voces que hacen referencia a diversas formas de vida o puntos de vista. En este sentido, la subjetividad y la identidad están en permanente construcción, no están determinadas (Shotter, 1996, en Pakman, 1996).

Los niños y las niñas nacen en un mundo ya creado frente al cual tienen la posibilidad de repetir lo instituido: mediante su articulación irreflexiva a la lógica individualista del mercado, o de participar en la creación de sentidos, prácticas y relaciones cotidianas críticas, equitativas y afectivas.

Estos procesos de dejar el mundo intacto o transformarlo se dan en la vida cotidiana, que se despliega en el marco del mundo físico, frente al cual los niños y las niñas pueden aprender en los procesos de crianza y educación a asumir posiciones de cuidado y protección o de consumo y destrucción; el mundo simbólico, como forma básica de comunicación humana a través del lenguaje con el que se puede crear y recrear el mundo y construir nuevas realidades que pongan en escena expectativas y sueños; o por el contrario, se puede igualmente falsear lo real, invisibilizar a los otros por diferentes o destruir los tejidos sociales y los acuerdos normativos de convivencia; el mundo social, que desde las distintas formas de interacción humana nos acerca a experiencias de emancipación o nos pone en el contexto de la dominación y negación del otro, es decir, en procesos de exclusión.

Lo anterior significa que formar niños y niñas capaces de participar en la construcción de formas de vida al margen de la violencia, implica precisamente asumir la segunda posibilidad. Para esto se hace necesario, superar al sujeto de la modernidad que ha sido concebido como el centro de la naturaleza, portador de la razón, la libertad y la conciencia de sí. Esta visión promovida por Descartes y profundizada por Kant bajo la noción de un sujeto trascendental, racional, moral, autónomo y universal, ha dado lugar a un sujeto abstracto, separado del contexto y de su propia historia de constitución, substancializado, objetivado y cosificado, que niega su naturaleza dinámica, inacabada, conflictiva y en permanente transformación.

De la misma manera, es necesario superar al sujeto de la sensibilidad, como paradigma de la posmodernidad, en tanto, minimiza el valor de la razón y de la capacidad humana de crear el nosotros. En este sentido, el sujeto de la postmodernidad se queda atrapado en dinámicas individuales que dificultan la posibilidad de crear acciones colectivas en torno al bien común.

Dichas superaciones permiten en palabras de Maffesoli (2004), considerar a los niños y niñas como “seres de la enteridad” inacabados y multidimensionales que comparten visiones, necesidades, historias, contextos comunes y vínculos sociales que los convocan y les dan pertenencia; como sujetos que se distinguen unos de otros en la apropiación subjetiva que hacen en sus visiones y discursos de las normas, valores, relaciones, sentidos y prácticas socialmente construidas.

“Los niños, niñas y jóvenes son seres con cuerpo, sensibilidad, afectos, inteligencia, capaces de valorar y juzgar y de actuar frente al mundo; el sujeto de la diferencia de lo individual se convierte en un sujeto de lo social y lo colectivo en la medida que se hace consciente del potencial de transformación que posee cuando se une con otros para actuar en una sociedad fuertemente fragmentada, desigual e inequitativa profundamente regulada en sus dimensiones formales y jurídicas, pero sensiblemente desregulada en sus sentidos y prácticas sociales con fracturas estructurales difíciles de sanar y con perversos procesos de naturalización de estas condiciones” (Alvarado, 2009, pp. 15-19).

De acuerdo a lo anterior el desarrollo psicoafectivo de los niños y niñas durante los primeros años de vida debe ser agenciado en procesos de crianza, cuidado y educación que intencionalmente estén dirigidos al fortalecimiento de sus potenciales afectivo, comunicativo, creativo, ético-moral y político.

Fortalecimiento del potencial afectivo: se refiere al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de relaciones, vínculos y sentidos. Por ello se ancla en la comprensión y vivencia del cuerpo como límite de la materialidad del ser humano y como definición inicial de quiénes y cómo son los niños y las niñas en el mundo físico, social y simbólico. Esta dimensión alude a la capacidad del niño y la niña para desarrollar conciencia del cuerpo y de sus afectos. De modo tal que potenciar la capacidad de afecto es apuntar a la formación de niños y niñas capaces de establecer relaciones consigo mismos y con los otros basadas en el reconocimiento y la equidad como principios de la vida en común, es decir, niños y niñas capaces de respeto por el otro y lo otro, sujetos que reconocen desde su biografía y su condición histórica los acontecimientos que dan cuenta de quiénes son, de dónde vienen y qué historia van construyendo en la intersubjetividad. La conciencia del otro como igual les permite a los niños y las niñas y a sus agentes socializadores desarrollar el potencial de ser con los otros, es decir, la configuración de colectivos sociales para actuar creativamente sobre las realidades humanas y sociales, que viven.

Fortalecimiento del potencial comunicativo: parte de la necesidad de reconocimiento de la comunicación como un proceso inherente al desarrollo humano, en el cual se trascienden las transmisiones verticales de mensajes entre emisores y receptores pasivos. En la formación de este potencial se ha abogado para que en sus actos comunicativos los niños, niñas y jóvenes reconozcan a los otros como interlocutores válidos, para que hagan uso consciente del lenguaje y logren dotarlo de sentidos propios en los cuales reconozcan la intersubjetividad como principio constitutivo de lo humano y lo social, capaces de crear espacios, relaciones y diálogos horizontales asertivos y afectivos en los que se den intercambios de sentidos para la construcción alternativa de la vida en común.

Fortalecimiento del potencial creativo: parte de la necesidad de ayudar a los niños y las niñas a reconocer el conflicto como una condición inherente a la vida humana, en la cual pueden llegar a desarrollar posiciones creativas al margen, desde las cuales encuentren caminos de resolución que no se agotan en la violencia que elimina al otro. Este potencial busca la formación de niños y niñas con apertura de pensamiento, que sean capaces de identificar sus problemas y sus posibles soluciones desde el reconocimiento y vivencia legítima del conflicto entre subjetividades e identidades, en el que indefectiblemente median relaciones de poder, y para ello se busca formarlos en la capacidad de argumentaciones que no sólo pasan por las tramas de la razón, sino que también están atravesadas por las emociones, los sentimientos y las necesidades.

El potencial ético-moral: requiere del reconocimiento de la existencia de marcos axiológicos que regulan las relaciones intersubjetivas. Se trata de formar niños y niñas capaces de comprender los marcos axiológicos, es decir, sujetos que puedan respetar, ser justos, responsables, pero ampliando su comprensión de lo que estos marcos significan en la convivencia; es decir, pretendemos que ellos y ellas sean capaces de diferenciar entre el respeto y la obediencia por temor a las consecuencias; buscamos que sus decisiones se fundamenten no en el señalamiento sino en el reconocimiento de los fundamentos éticos de solidaridad y equidad. Este potencial facilita la ampliación del círculo ético de ellos y ellas, es decir, la ampliación del campo en el cual ubican aquellos por quienes se preocupan, quienes merecen respeto y frente a quienes pueden ser solidarios. Ampliar el círculo ético de los niños y las niñas es formarlos para que en ellos todas las voces y rostros sean legítimos, para que les quepa el mundo entero en su mente y su emoción, para que se resistan a las dinámicas perversas de individualización.

El potencial ético-moral facilita la formación de niños y niñas con un criterio ético basado en la justicia desde la inclusión y la equidad en las relaciones, en el respeto desde el reconocimiento de las diferencias y similitudes, en la responsabilidad basada en la solidaridad; sujetos que puedan experimentar sentimientos morales de culpa para la reparación, de resentimiento para el perdón, de la indignación para la solidaridad.

Finalmente, **el potencial político**, parte del reconocimiento de la acción política como algo inherente al ser humano, es decir, parte del reconocimiento de la ciudadanía plena de los niños y niñas. La política se asume como un ejercicio innegociable que parte de lo individual y se expresa en lo colectivo, cuyo fin es la configuración de sentidos y prácticas que garanticen el bien colectivo; por tanto, la política en si es creación. Esta creación se realiza a través del juego, del dibujo, de las narrativas y acciones compartidas en la familia, el centro de cuidado, el preescolar, que transforman los sistemas de valor y las prácticas sociales que afectan el bienestar individual y colectivo impactando las maneras como los niños y niñas entre pares, la familia, los y las educadoras, se relacionan entre si y que logran cuestionar y transformar los ejercicios de poder que se dan en esta.

En los niños y niñas el potencial político se puede favorecer y potenciar desde el desarrollo de la sensibilidad ciudadana, desde ejercicios concretos y cotidianos de participación democrática en sus entornos vitales, en la toma de decisiones cercanas y lejanas, y fundamentalmente mediante el desarrollo de posiciones éticas de reconocimiento y defensa de los derechos humanos.

El despliegue de estos potenciales desde edades tempranas requiere generar procesos de crianza y educación que se ocupen de fomentar en los niños y las niñas el desarrollo de la *autonomía* frente al adulto y frente a sus pares, entendida no como retórica, metáfora o discurso vacío, sin sujeto, sino como capacidad de pensar por sí mismos/as, sin desconocer a los otros, reconociendo y creando en la práctica cotidiana los principios que orientan la vida e influyen sus decisiones, sobre el ordenamiento de los procesos sociales para la vida en común.

Procesos de crianza, cuidado y educación que tiendan a desplegar la *capacidad autorreflexiva* de los niños y las niñas para comprender que dicha subjetividad singular sólo se construye en el marco de procesos de concertación y de interacción que involucran otras múltiples subjetividades igualmente ricas y complejas, a través de las cuales aprenden a reconocer otros puntos de vista, a ponerse en los zapatos del otro, a identificar los límites de la vida en común.

La formación de la autonomía y de la capacidad autorreflexiva de niños y niñas desde edades tempranas pasa por el reconocimiento de su ciudadanía plena, es decir, implica crear desde el adulto en la familia, la escuela y la comunidad oportunidades y condiciones para que ellos y ellas puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia. En este sentido el desarrollo psicosocial de los niños y niñas entendido como el despliegue de su subjetividad e identidad pasa por el proceso de *ampliación del círculo ético* que se relaciona con la posibilidad de que otras personas, diferentes a las cercanas (familia, amigos, profesores, etc.), quepan en su marco de preocupación y ocupación. Desde esta posibilidad, los y las niñas de otras etnias, grupos sociales, países; otras personas que no comparten esta condición infantil, adultos o viejos, de cualquier país; aquellos seres que sin ser humanos, tienen vida, pero también aquel universo material sin el cual la vida es imposible; empiezan a ser objeto de reflexión y preocupación en la construcción de afectos, sentidos y proyectos compartidos.

Lo anterior implica una transformación en las formas en las que se *comparte el poder* en la familia, el centro de cuidado, la escuela y la comunidad. La transformación del poder que de forma vertical ejercen los padres y maestros “sobre” niños y niñas significa la opción ética y política de construir procesos de crianza, cuidado y educación en los cuales los adultos reconozcan las particularidades de los niños y niñas y sus capacidades de comprensión y argumentación.

El juego como mediador del desarrollo psicosocial de los niños y las niñas en su primera infancia

Los procesos de configuración de la subjetividad y la identidad del niño y la niña como despliegue de todos sus potenciales encuentran su máximo espacio de potencia en el *juego* como ámbito privilegiado de socialización. El juego, como práctica social primigenia en el ser humano, se constituye en proceso y espacio privilegiado de la socialización de la primera infancia. Pensar el juego obliga a abordarlo por una parte desde su nivel cognitivo y por otra, desde el afectivo, relacional y comunicativo.

A nivel cognitivo

Durante los primeros años la actividad cognitiva de los niños y las niñas está orientada fundamentalmente a comprender los hechos y situaciones físicas, sociales y simbólicas que acontecen a su alrededor para configurar una manera particular de actuar sobre estas, y esto lo hacen a través de una actividad fundamentalmente cognitiva. Como lo señala Villalobos (2005, p. 106) “los niños constantemente someten sus actos a diferentes pruebas buscando conocer y solucionar, elaboran de esta manera conocimientos que reorganizan constantemente puesto que cada vez que descubren algo, vuelven a plantearse nuevas preguntas. Esa actividad cognitiva da lugar a representaciones y construcciones que cada vez más les permiten acceder a un orden simbólico, plantearse situaciones problemas, buscarles solución y manejar sistemas de representación cada vez más complejos”.

La aprehensión de esos mundos cotidianos que habitan es una necesidad que moviliza gran parte de su energía y esto se da a través de interacciones con patrones culturales desde los cuales se regula el funcionamiento de los objetos, el ordenamiento de su entorno, lo que está permitido o restringido. En esta interacción los niños y niñas descubren los límites y posibilidades de su actividad, confieren significado a los hechos y situaciones y van apropiando biográficamente una manera particular de estar en ese mundo. En este sentido, el juego se constituye en un medio y un fin en sí mismo, en tanto supone para ellos y ellas una experiencia placentera que les permite descubrir y simbolizar el mundo representándolo y actuando sobre éste en un ambiente de seguridad.

Frente a la manera en que interactúan los procesos de simbolización, significación, comprensión del mundo y actuación sobre éste a través del juego, Villalobos (2005) afirma que en las niñas y niños más pequeños, se establece una verdadera actividad investigativa frente a su vida cotidiana, en la que ponen constantemente a prueba dos tipos de conocimientos: por una parte, aquellos que involucran las representaciones que hacen de las relaciones entre adultos, entre adultos y niños y las que establecen con otros niños y niñas, y que de alguna manera responden a reglas sociales legitimadas como deseables; y por otra, aquellos construidos en las propias experiencias de la vida cotidiana de

donde derivan saber para planear acciones orientadas a resolver situaciones-problema, enfrentar y buscar posibilidades emergentes y dar una nueva comprensión a su hacer buscando estrategias y realizando los procedimientos necesarios para lograr sus metas.

En el mismo sentido Karmiloff-Smith y Inhelder (1974), afirman que el desarrollo del lenguaje, la representación y la simbolización que facilitan el juego, le permiten a los niños y las niñas hacer deducciones, planear, anteponer y anticipar, utilizar información recibida y del entorno para resolver problemas, aplicar patrones con base en regularidades y utilizar hipótesis por medio de “teorías en acción”, es decir que construyen teorías sobre su mundo en la misma actividad de aprehenderlo; y no sólo resuelven problemas sino que los crean, buscando nuevos desafíos, que se complejizan en proceso interactivos.

Como lo describe Villalobos (2005) el proceso de simbolización en los niños más pequeños está fuertemente vinculado con sus capacidades cognitivas y con el desarrollo y adquisición del lenguaje. Al respecto plantea que “la toma de conciencia que adquiere de los estados de hecho y de los estados aparentes, así como la participación y conocimiento de los significados culturales, favorece que el niño llene de sentidos sus vivencias, sus relaciones, sus conocimientos y busque re-crearlos; ingresa así, al juego simbólico, impregnando las ‘ficciones’ con sus preocupaciones íntimas, puede utilizar gestos u otros objetos -significantes- para hacer ‘como si’ que aunque tengan relaciones de semejanza con los significantes y significados de los otros, cada niño o cada persona les otorga sentidos diferentes, muy personales y en relación con la historia vivida por cada uno” (p. 92).

Es a partir del juego simbólico que el niño y la niña “reconoce e integra la realidad, las convenciones sociales, los valores culturales, éticos y estéticos, lo que le permite explicarse las relaciones de su mundo, jugar con las ideas y trascender el conocimiento que los otros le proveen, así como tomar distancia y diferenciar la información y conocimientos que él posee del que corresponde a los otros” (Villalobos, 2005, p. 98).

A nivel afectivo, relacional y comunicativo

En el proceso de desarrollo psicosocial de los niños y las niñas el juego representa un proceso complejo de acción creativa que puede ayudar a desplegar los potenciales comunicativos, afectivos, éticos y políticos en la medida que implica el establecimiento de relaciones intersubjetivas en las que se puede estimular el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto del niño y la niña. Es así, como Garaigordobil (2005), analizando los estudios de Singer (1998) reconoce que incentivar el juego imaginativo a través los cuidadores puede ayudar al niño o a la niña a disfrutar de una niñez segura fortaleciendo una relación consigo mismos, lo que puede resultar clave en su felicidad y placer estético a lo largo de toda su vida.

En este sentido el niño y la niña viven en el juego la experiencia de enfrentarse por sí solos con la complejidad del mundo, “el juego significa para ellos y ellas recortar cada vez un detalle de este mundo: un detalle que comprenderá a un amigo, los objetos, las reglas, un espacio que ocupar, un tiempo que administrar, riesgos que correr. Con una libertad total, porque lo que no se puede hacer se inventa” (Tonucci, 2006, p. 42). El juego tiene un fuerte potencial de socialización por su carácter de *placer*, “como todas las actividades creadoras, genera satisfacción emocional, confianza y seguridad y, por ello, desempeña un papel importante en el desarrollo afectivo-emocional” (Garaigordobil, 2005, p. 35). No obstante, este potencial no es suficientemente reconocido por los adultos encargados

De forma similar, Amar, Abello y Tirado (2005, p. 44) hablan de la relación juego-deseo como un vínculo que no sólo genera la posibilidad de la manifestación artística, sino también de crear y recrear el mundo. Entonces, el juego -como actividad lúdica- moviliza el deseo y el placer en el niño y la niña, lo cual le convierte en un motor de transformación y de cambio, debido a que “el acto lúdico posibilita al sujeto buscar nuevos horizontes inexplorados en su ser (...) y le permite hallar la vía para llegar a ellos”. En definitiva, todo proceso de creación tiene un origen en el mundo de lo afectivo, y se sustenta de un modo especial en la pasión, el placer, el deseo de conocer y ser; y en la medida en que el niño y la niña se sientan vitalmente identificados con su accionar, en este caso en el juego, podrán hacer un mayor despliegue de sus capacidades y de su poder de transformación.

En este sentido el juego implica el despliegue de la potencia del niño y la niña y la puesta en escena de quienes son en el mundo; ampliando los horizontes de sí mismos y corriendo los límites que aparentemente son impuestos por sus condiciones y circunstancias. En palabras de Garaigordobil (2005, p. 35), “el juego posibilita la expansión del ‘Yo’ y, por consiguiente, el desarrollo personal”. Esto es posible porque la actividad humana del juego está atravesada no sólo por la representación sino por la generación, es decir, por la imaginación que puede construir posibilidades. En esa medida, el juego se mueve constantemente entre la realidad y la ficción. Para los niños y las niñas el hecho de saber que se trata de una ilusión, los y las protege de llegar a sentirse amenazados. Sin embargo, en el acto lúdico “no se trata de ser otro, sino de explorarse a sí mismo como si...fuera otro, pero otro que nunca duda que se trata de un despliegue incesante de su propia mis-midad” (Amar, Abello & Tirado, 2005, p. 66). De esta manera el juego no es algo distante de los niños o las niñas que lo juegan, y tampoco se da en solitario, en el juego el niño y la niña siempre juegan con otro y para otro, real o imaginario, con la gran ventaja de que el niño o la niña como jugadores, pueden aparecer como espectadores del propio juego.

Según la experiencia investigativa de Garaigordobil (2005) sobre juego y desarrollo infantil, el niño y la niña adquieren aprendizajes en torno a la resolución de conflictos mediante el juego, en tanto los participantes tienen que tomar decisiones con otros frente

a diferentes problemáticas, en función de los intereses del grupo; además, se ven en la necesidad de ponerse de acuerdo con personas que experimentan diversas formas de sentir, percibir y valorar las situaciones. De esta manera la tramitación de un conflicto puede no tornarse en experiencia agresiva y violenta, sino vivirse como actividad que genera placer y confianza, que ayuda a reelaborar la experiencia y a reconocer y validar la pluralidad del otro, que permite expresarse libremente y construir acuerdos, no necesariamente consensuales, entre los oponentes. De esta manera se constituye en un importante factor de equilibrio psíquico, de dominio de sí y de construcción de procesos pacíficos y democráticos para la vida en común.

A manera de cierre

Ante el contexto de paradojas que en América Latina pone a muchos de nuestros niños y niñas en su primera infancia en una situación de alta vulnerabilidad, el reconocer sus derechos, crear las oportunidades necesarias y fortalecer su capacidad de agencia para relacionarse con los otros y con el mundo, desplegando todo su potencial humano en tanto subjetividad que los y las hace hermosamente diferentes, y su identidad, que los ancla desde antes del nacimiento mismo en el corazón de colectivos que marcan múltiples condiciones identitarias, se constituye en el gran reto del cuidado, la atención y la educación de nuestros niños y niñas. Y quizás la manera por excelencia para lograrlo es a través del *juego*, entendido como autoexpresión, posibilidad de creación de nuevas comprensiones, nuevos sueños y participación en la organización de nuevos órdenes sociales en su vida cotidiana que les permitan en el presente interactuar con el mundo, aprehenderlo y transformarlo, en una apuesta intergeneracional por la felicidad y el despliegue de todo el potencial humano ampliando los horizontes de su ser en el mundo...

Lista de referencias

- Alvarado, S. V. (2009). La producción de conocimientos sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos. *Cuadernos del Cendes*, (70), pp. 127-140.
- Alvarado, S. V. & Ospina-Alvarado, M. C. (2009). *Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política*. En G. Tonon (comp.) (2009). *Comunidad, participación y socialización política*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Alvarado, S. V. & Ospina, H. F. (2009). *La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica*. En G. Tonon (comp.) (2009). *Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*, (pp. 21-55). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Luna, M. T. & Camargo, M. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), pp. 213-255.

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Luna, M. T. & Camargo, M. (2006). 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. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1), pp. 217-250.
- Amar, J., Abello, R. & Tirado, D. (2005). Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia. *Revista Investigación y Desarrollo*, 13 (1), pp. 60-65.
- Berger, P. & Luckman, T. (1983). *La Construcción Social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, P. & Luckman, T. (1995). *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Burr, V. (1995). *An introduction to Social Constructionism*. London-New York: Routledge.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Freud, S. (1999). *Tres ensayos sobre Teoría Sexual*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Gergen, K. (2006). *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Heller, Á. (1993). *Sociología de la Vida cotidiana*. Madrid: Península.
- Hincapié, L. (2004). La identidad fragmentada: una actualización Psicosocial. *Perspectivas en Psicología*, 1 (6). pp. 9-24.
- Karmiloff-Smith, A. & Inhelder, B. (1974). If you want ahead, get a theory. *Cognition*, (3), pp. 195-121.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Vizcaya: Desclee de Brouwer.
- Lorenzer, A. (1985). *Bases para una teoría materialista de la socialización*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maffesoli, M. (2004). *Yo es Otro*. En M. Laverde, G. Daza & M. Zuleta (2004). *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá, D. C.: Universidad Central, Diuc, Siglo del Hombre Editores.
- Max-Neef, M. (1973). *Desarrollo a escala Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Mustard, F. (2007). *Desarrollo del cerebro basado en la experiencia temprana y su efecto en la salud, el aprendizaje y la conducta*. Washington: Organización de Estados Americanos.

- ONU-Hábitat (2010). V Foro Urbano Mundial. Rio de Janeiro: ONU.
- 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*, 9 (2), pp. 827-846.
- 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.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor S. A.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá, D. C.: Planeta.
- Shotter, J. (1996). El lenguaje y la construcción de sí mismo. *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Singer, P. (1998). *El papel de las interacciones entre iguales en el proceso de socialización*. Buenos Aires: Altamira.
- Tonucci, F. (2006). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Losada.
- Villalobos, M. (2005). *El juego en el desarrollo del niño y la niña*. Buenos Aires: Noveduc.

LO LÚDICO COMO POTENCIADOR DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN LA PRIMERA INFANCIA¹

Yolabel Díaz-Lugo
Gloria López

Introducción

La presente investigación busca determinar la importancia de las actividades lúdicas como estrategia básica para el desarrollo de la socialización política del niño, con la finalidad de contribuir a una mejor comprensión de lo lúdico en primera infancia. Para ello se consideró pertinente realizar un estudio basado en la observación que permitiera examinar los procesos de socialización y lo lúdico en esa etapa de desarrollo del niño.

El estudio intenta comprender las formas de relación del niño de primera infancia con lo lúdico y como ésta, a su vez, potencia su capacidad para socializar hacia formas políticas, en un contexto donde los entes socializadores principales (familia y escuela), desconocen y deslegitiman lo lúdico como forma de aprendizaje y apropiación de la realidad.

Se implementó la metodología cualitativa, por creerse la más adecuada a los fines del ejercicio de investigación, y además permitió adentrarnos en las dinámicas lúdicas a través de los talleres que desarrolla para los niños la organización *Plastilinate*, que se ocupa de diseñar actividades lúdicas para niños/as en la primera infancia con énfasis en arte infantil.

Para la recolección de los datos se efectuaron observaciones estructuradas, mediante las cuales se logró percibir la riqueza simbólica y la interacción de los niños/as en etapa de primera infancia.

Socialización política

Pudiésemos aproximarnos a entender la socialización política desde la experiencia del poder, un poder horizontal que no discrimina sino incluye y genera espacios y formas de acción relacional consigo mismo, con el espacio, con los otros, como sostienen Alvarado y Ospina *et al.* (2005). La capacidad de acción es en sí misma un poder y el poder una posibilidad de construir pluralmente, dentro de la diversidad. Esta socialización política la ejercen los sujetos por una sensibilización hacia lo público, hacia iniciativas sociales que buscan cerrar brechas, tender puentes y establecer nuevos órdenes sociales. Las

1 Este capítulo corresponde al trabajo final del Diplomado Semi-presencial en Investigación en Infancia y Juventud para miembros de las instituciones latinoamericanas pertenecientes a la Red Childwatch International: Julio/diciembre de 2011.

experiencias se desarrollan y validan en contextos de reconocimiento de pluralidad y diversidad, sabiendo que la participación es el estandarte de esa forma de ejercer horizontalmente el poder desde múltiples ciudadanías.

Según Foucault (1991), el poder es relación de fuerzas, y se halla presente en la sociedad desde el primer momento, no es algo añadido con posterioridad, se encuentra en todo fenómeno social, por lo tanto toda relación social termina por ser vehículo y expresión de poder. Todo sujeto se encuentra atravesado por relaciones de poder, no puede ser considerado independientemente de ellas, ya que el poder, al ser resultado de relaciones de poder, está en todas partes. La socialización política parece un proceso que nace de una multiplicidad de elementos entramados que llevan unos a otros constantemente. Identificamos varios de esos elementos en el texto de Alvarado, Ospina, *et al.* (2005):

- Acción
- Poder
- Posibilidad
- Pluralidad
- Construcción
- Experiencias
- Capacidad de acción
- Diversidad
- Espacio de relación
- Sensibilización
- Empoderamiento
- Nuevos ordenes o prácticas sociales

Todo esto apuntando a aquellas prácticas que nacen del accionar de cada sujeto, donde la inspiración, por parte de un individuo, potencia y empodera al otro, logrando una transformación capitalizadora que apunta a una ciudadanía responsable.

En este sentido podemos entender la socialización política como un proceso de aprendizaje y cambio de valoraciones inherentes a todo ser humano al nacer.

Los individuos no son seres pasivos dentro del proceso de socialización, ellos están al mismo tiempo interactuando y cambiando, incluso desde sus primeros momentos de vida, el niño es un sujeto activo al proceso de socialización. En el mismo transcurren las diferentes etapas de desarrollo físico e intelectual del infante y adolescente, haciendo que el proceso, además de formativo, sea novedoso y no meramente de recepción-repetición del ideal adulto (Pereira, 1992).

Según esta definición se reconoce al proceso de socialización como un continuo constante, no lineal que permea a los seres humanos desde que nacen, con un componente esencialmente formativo, pero que se mueve en espiral como todo conocimiento, donde se aprende y se desaprende dentro de la novedad y la creatividad, sobre todo en los niños y jóvenes con mayor o menor intensidad, pero que sucede en espiral, más allá de las maneras tradicionales de formación por las cuales han aprendido los adultos y la replican desde la familia y la escuela que es el modelo de recepción y repetición, un modelo pasivo alejado de las formas de aprendizaje de las sociedades.

La socialización política es importante porque influye en la generación de valores (concepciones políticas), actitudes (predisposición a la acción o decisión) y lealtades (ataaduras afectivas a partidos políticos, grupos, clases sociales, etc.) que afectan la política y al sistema político (Pereira, 1992).

De tal forma que los adultos, desde las diferentes instituciones que representan, llámese familia o escuela, terminan por ser los entes constructores y forjadores de la socialización política en la primera infancia.

El papel de la familia en la socialización política de los niños

La familia es el agente de socialización primario, pues es el encargado de transmitir a los niños y niñas todo ese conjunto de valores y actitudes, a través de los cuales ellos y ellas asimilarán y observarán al mundo, o sea, que la familia es el primer entorno de aprendizaje de todo ser humano.

En tal sentido, se le considera un agente de socialización política de primer orden porque inicia al niño desde su nacimiento en el proceso de aprendizaje y, dados los altos niveles de predominio y afectividad con que opera este agente en esas edades tempranas de formación de las bases de la personalidad, se entiende que los contenidos políticos que transmite juegan un papel fundamental y pueden persistir en la edad adulta (Pereira, 1992, p. 2).

El papel de la escuela en la socialización política de los niños

Como actor secundario, encontramos a la escuela en conjunto con las instituciones, los organismos no gubernamentales, los partidos políticos, los amigos y la religión. Estos, van permeando ese carácter de socialización política en las sociedades, reforzando o poniendo en tela de juicio las enseñanzas y formas de las familias y el modo de vida de cada persona a lo largo de su existencia.

(...) los agentes secundarios de socialización política están constituidos por todas aquellas personas, organizaciones, instituciones y medios que se relacionan con el individuo por distintas razones, bien sean estas afectivas, obligaciones, intereses o exposición pública en diferentes momentos de la vida y por variados períodos de tiempo y que no forman parte del medio familiar inmediato del individuo (Pereira, 1992, p. 2).

Lo lúdico como elemento primario de aprendizaje

Se parte del reconocimiento de que el juego es una de las formas básicas de relacionarse consigo mismo y el mundo exterior en la primera infancia. Bajo esta mirada, la importancia del juego reside en el desarrollo simbólico y relacional de los sujetos.

Por él ingresa a ese universo simbólico exclusivamente humano que le permite tomar conciencia de sí, descubrir múltiples formas de autorrepresentación y comunicación consigo mismo y con sus semejantes, y que le permite reconocer lo útil y perjudicial lo justo e injusto, lo bello y lo sublime (Tirado, 2005, p. 44).

Tirado (2005) expone la importancia que tiene el juego para el autoconocimiento de sí mismo y los otros, asumiendo roles dentro del juego que permiten la construcción de otras, situaciones y, paralelamente la de sí mismo, dentro y fuera del rol que se asume en las fantasías del juego.

(...) jugando el hombre se ejercita en el diálogo. (...) Jugando cada hombre se permite sentir, en el curso de su privada historia, que es posible hacer de este mundo su morada porque experimenta una libertad de ánimo y una libertad del juicio tal, que avivan su espíritu y lo ayudan a construirse, incluso desde el lugar de la fantasía, algunas nuevas razones para vivir (Tirado, 2005, p. 44).

Es el juego del “como si...” que Gadamer (1991) explica como la sensación o la acción que el niño y el adulto ejercen, desde una suerte de ejercicio de imaginación actoral, del permitirse explorar y conocer desde significados.

Se desconoce esa maravillosa actitud desinhibida que un jugador tiene para explorarse a sí mismo de múltiples maneras y con diferentes lenguajes y esos distintos modos de re-conocer el mundo que está dado y el mundo que está siempre por volver a darse en tanto pueda volver a ser soñado he inventado (Tirado, 2005, p. 46).

Siguiendo la postura del autor, hay unas creencias preestablecidas en las que la transformación del juego en la niñez al juego en la etapa adulta, tienen que ver con una creencia social de que la madurez implica toda ausencia de juego, bajo el paradigma de la razón, en contra de la visión en que lo lúdico es un recurso natural, simbólico y creativo de aprendizaje desde lo posible.

En la misma línea argumentativa, Tonucci (2006) expone la importancia de una sociedad pensada por y para los niños, esto nos recalca la importancia que tiene la exploración del juego en el desarrollo del niño dentro del hogar, pero también fuera del mismo, donde pueda utilizar los elementos naturales y espontáneos de su comunidad, pues motiva a un acercamiento sólido de esa experimentación que conlleva al desarrollo en los niños/as en la primera infancia.

El niño pre-escolar y lo lúdico

El desarrollo de las potencialidades de los niños a través de lo lúdico es más o menos aprensible según la etapa de desarrollo en la que estos se encuentren. En concordancia con los objetivos, el ejercicio de investigación se enfoca en el desarrollo conceptual de los niños/as en edad preescolar.

En el período que va de los dos a los siete años el niño llega a conocer, y empieza a dominar, los diversos símbolos presentes en su cultura. Ahora, además de conocer al mundo directamente, puede captar y comunicar su conocimiento de cosas y personas a través de muchas formas simbólicas, en especial de las lingüísticas (Gardner, 1997, p. 108).

Ya no sólo se comunica a través de símbolos, sino que en este período ejercen el arte del habla para poder comunicarse, comprenden los símbolos y los ponen en diálogo, obteniendo la capacidad de conformar figuras retóricas durante esta etapa, produciendo una revolución en su relación con el mundo (Gardner, 1997).

Primera infancia

Es de vital importancia que los temas que corresponde a niños y niñas estén en agenda pública, sólo así se logrará un desarrollo de sus derechos y necesidades de forma óptima y con mayor seriedad. Esta puesta en agenda pública sugiere la inclusión de la mirada y del lenguaje de niños en primera infancia y sus posteriores etapas, para no caer en pensamientos únicos como la mirada adultocéntrica en el caso de la infancia.

Desde la postura de Lansdown (2005), los niños, desde el nacimiento, tienen formas de participación y, como sujetos de derechos, las principales instituciones que se encargan de su cuidado, deben tratarlos como tal y fomentar la participación reconociendo su habilidad para comunicar como agente activo y constructor de significado.

(...) desde una perspectiva adulta (...) también sucede, demasiado a menudo, que las capacidades de los niños son subestimadas porque los adultos no logran crear un ambiente en el cual los niños puedan formular sus opiniones (...) para respetar adecuadamente dichas competencias, los adultos deben aprender a escuchar y ver lo que los niños dicen y hacen, sin someterlo siempre al proceso de filtro que reduce mecánicamente el valor de sus contribuciones sólo porque son chicos. Lamentablemente, demasiado a menudo ocurre que los adultos no consiguen reconocer estas capacidades precisamente porque juzgan a los niños desde una perspectiva adulta. Y también sucede demasiado a menudo que las capacidades de los niños son subestimadas porque los adultos no logran crear un ambiente en el cual los niños puedan formular sus opiniones de manera adecuada (Lansdown, 2005, p. 13).

Se reconoce la importancia de que para generar participación en niños de primera infancia, los padres y la escuela deben ejercer un importante rol de acompañamiento e intentar desprender el paradigma en el cual el adulto es el que construye sin la participación del infante.

Una de las ideas centrales y transversales en cuanto a primera infancia y a socialización política es la idea de *democracia*. Se parte del hecho de que estos sujetos son motivados a participar, a que exijan que se les escuchen sus opiniones y a que se les tomen en cuenta en conjunto con otros niños haciendo lo mismo que él, propiciando así un espacio para la participación, negociación y pluralidad, tanto desde la casa como desde la escuela. Con lo cual se les facilita un entorno adecuado que les permite una socialización temprana, pero desde el respeto al otro y, además, desde la protección de sí mismos, disminuyendo la vulnerabilidad o exposición a situaciones conflictivas o de peligro.

Precisamente a través de la experiencia del respeto manifestado frente a sus opiniones y descubriendo la importancia de su propio respeto por las opiniones de los otros, adquieren la capacidad y la voluntad de escuchar a los demás y, de ese modo, comienzan a entender los procesos y el valor de la democracia. Aprendiendo a plantear preguntas y expresar opiniones, y viendo que sus puntos de vista son tomados en serio, los niños adquieren las habilidades y competencias necesarias

para desarrollar su pensamiento y ejercitar su juicio crítico sobre los millares de temas con los cuales deberán confrontarse al llegar a la edad adulta (Lansdown, 2005, p.13).

He acá un primer acercamiento entre la socialización política y la importancia de la primera infancia, vista desde el reconocimiento de los niños, como sujetos activos y participativos con capacidad de construir e incidir en su realidad. Se evidencia en grandes trazos la importancia del poder como forma de empoderamiento que permite lo relacional y la horizontalidad que, en teoría, propicia espacios en donde la bandera es la participación política, democrática y constructora de paz.

Metodología

Para el presente ejercicio de investigación, se trabajó con 12 niños de dos a seis años que asisten a los talleres de arte infantil *Plastilinarte*, dicha población fue de carácter flotante, es decir, no fue una población fija.

La técnica utilizada para profundizar en el trabajo de investigación fue la observación participante, y se observó a todos los niños de dos a seis años por cuatro horas en dos días diferentes.

Se establecieron una serie de rasgos relevantes para el desarrollo de la socialización, como el uso del espacio, el valor del trabajo, el trabajo en equipo, el modelaje, entre otras, así como también las siguientes pautas para realizar el ejercicio:

1. Se tomó en cuenta la perspectiva etnográfica, las acciones y el discurso, no los pensamientos.
2. Se hizo énfasis en el uso del espacio por los niños, las actividades que realizaron y la comunicación o no comunicación que mantuvieron entre ellos.
3. El acercamiento y respuesta entre facilitadores del taller y niños, y el rol del padre en esas actividades.
4. Los comentarios del observador, como sujeto relacional que forma parte de un todo, y que encontrará en su observación parte de sus valores, creencias y costumbres, es por ello que también se reflejará la experiencia vivida del observador, sus dudas y sentimientos. Tal como señala Del Campo Alepuz (s. f.) en su trabajo: *El trabajo de campo etnográfico en salud. Observación participante.*

Análisis de los datos

Los datos recolectados a través de la observación participante se distribuyeron en 14 categorías, agrupadas en cuatro grandes dimensiones:

Dimensión 1. El desarrollo del niño ante el juego lúdico: categorías uno y dos.

Dimensión 2. El desarrollo del niño y lo lúdico frente a sus pares: categorías 3, 4, 5, 6 y 7.

Dimensión 3. La dinámica facilitador - niño: categoría ocho, nueve y 10.

Dimensión 4. La dinámica padre/madre - hijo: categoría 11, 12, 13 y 14.

A continuación se describe lo que se entenderá por cada categoría en este ejercicio de investigación.

Categoría 1 -Uso del espacio: se trata de las formas de apropiación en que los niños y niñas se relacionan en cuanto al espacio físico destinado a la realización de actividades lúdicas y creativas a las cuales estos asisten.

Categoría 2 -Valor del trabajo: se refiere a toda aquella realización de una tarea que los niños llevan a cabo con la finalidad de obtener un producto realizado por ellos mismos y que les permite la real apropiación del mismo.

Categoría 3 -Trabajo en equipo: entendido como la capacidad en los niños de formar parte de un orden que involucra a uno o más niños, para conseguir realizar una actividad en conjunto.

Categoría 4 - Respeto de turno: se refiere a la capacidad de los niños, en actividades masivas y al aire libre, de entender que deben esperar el tiempo necesario que el facilitador indique para que estos formen parte de la actividad.

Categoría 5 - Toma de decisiones: se refiere a la elección del niño en relación al trabajo que desea realizar y la forma en que lo desarrollará.

Categoría 6 - Modelaje: hace referencia a la imitación de modelos que los niños desarrollan en las actividades, bien sea por parte de otros niños menores o mayores que él o de las formas en que sus padres realizan las actividades en conjunto con ellos.

Categoría 7 - Relaciones de poder: se refiere a la forma en que los niños se relacionan para realizar en conjunto con otros niños y sus padres las actividades. Pueden ser relaciones de poder de forma vertical u horizontal.

Categoría 8 - Enseñanza/aprendizaje: es la forma en que, desde lo lúdico, se produce conocimiento y saber en la dinámica facilitador-participantes.

Categoría 9 - Propicia-motiva participación: es la manera en que los facilitadores guían la dinámica para lograr un real trabajo en equipo entre niños o entre padres e hijos.

Categoría 10 - Refuerzo positivo: es el incentivo a través de la felicitación o premiación, motivando a la finalización de la actividad y/o a la continuidad de la misma.

Categoría 11 - Acto cooperativo: nos referimos a la capacidad del adulto de convertir las tareas de la actividad lúdica asignada en un trabajo de involucramiento con el hijo, tomando decisiones en conjunto.

Categoría 12 - Aislamiento: en contraposición al acto cooperativo, nos referimos al aislamiento a la forma en que el adulto asume la actividad lúdica de forma individual ignorando la participación de los niños en esta.

Categoría 13 - Coacción: el adulto trata de convencer al niño con expresiones coercitivas para que detenga la actividad que ha iniciado.

Categoría 14 - Agresión: expresión y acto agresivo de los padres o representantes ante la extensión del tiempo de las actividades lúdico-educativas realizadas por los niños.

En el siguiente apartado se describe lo observado en los niños de la muestra, analizado desde las diversas categorías anteriormente descritas.

Primera Dimensión: El desarrollo del niño ante el juego lúdico

Categoría 1. Uso del espacio: los niños en las actividades de *Plastilinarte* o en las actividades que sabían que eran desarrolladas para ellos, se comportaron como los dueños del lugar. Se sintieron con mucha confianza y tranquilidad, sabían que iban a efectuar una actividad de pintar y se acoplaron al espacio donde debían trabajar siguiendo las instrucciones de los facilitadores del taller, los cuales suelen ser tres en un mismo taller.

En el caso de “dibujo compartido”, se sentaron en las mesas y, con moderación del facilitador, pudieron opinar respecto a qué cosas querían pintar, bien fuese un dibujo entre cuatro niños, un mismo tema realizado por cada quien o un solo dibujo donde todos participaron. Una vez que terminaron sus dibujos en sus mesas pasaron a una nueva mesa o se marcharon.

En el taller de “mascaras reciclables” los niños se apropiaron de un área en conjunto con sus padres y no se movilizaron de su área de trabajo, a no ser porque le hacía falta algún material para diseñar su máscara o disfraz. Estuvieron totalmente concentrados en su trabajo, no se levantaron para dirigirse hacia otro grupo, a pesar de estar con mucha proximidad física, su atención era de total dedicación a la construcción de la máscara.



Categoría 2. Valor del trabajo: los trabajos realizados dentro de los talleres de *Plastilina Creativa* resaltaban el valor del trabajo y la apropiación del mismo. La forma en que los facilitadores desarrollaron las actividades, permitió que el niño siempre fuera consultado en lo que quería hacer y cómo deseaba hacerlo, logrando una real participación del mismo y una valoración por el trabajo logrado, bien sea de forma individual o cuando trabajó en equipo con alguno de sus padres.



Segunda Dimensión: el desarrollo del niño y lo lúdico frente a sus pares

Categoría 3. Trabajo en equipo: un elemento importante que se pudo observar y que vale la pena resaltar en estos talleres es la importancia que se le da al trabajo en equipo. En el taller de “Dibujo Compartido” los niños tuvieron que trabajar en equipo, compartiendo colores y dibujando sobre un mismo lienzo, si bien es cierto que algunos niños no trabajaron en conjunto un mismo dibujo o el mismo tema, el trabajo lúdico que se hizo con estos talleres, sembró valores de solidaridad y respeto, visibilizando al otro en todo momento.



Un hallazgo importante que vale la pena resaltar, es que en los grupos de niños en edad de primera infancia, fue donde se observó mayor participación de los niños, mayor actitud para el trabajo en equipo y un mayor respeto en comparación con los grupos de niños de mayor edad.

Categoría 4. Respeto de turno: intrínsecamente ligado al trabajo en equipo, se observó que los niños en actividades lúdicas de tipo compartido, como el caso del dibujo, aprenden a adaptarse a la cantidad de materiales que existen y a esperar para poder utilizarlos. Es un gran ejemplo de cómo este tipo de actividades lúdicas llevan a la participación a ejercer un poder más responsable en donde está la toma de turno en consideración del otro y no en el atropello al otro.

Categoría 5. Toma de decisiones: según lo observado se vinculó el carácter lúdico de las actividades caracterizadas por tener reglas sencillas y actividades abiertas en donde se potenció el arte de crear por parte del facilitador; que está directamente relacionado con la toma de decisiones. Los niños pudieron demostrar, a pesar de su corta edad, que ellos eran capaces de elegir qué hacer, cómo lo iban a hacer y qué espacios, tamaños o formas querían utilizar.

Categoría 6. Modelaje: el modelaje o imitación se presentó en los talleres al tener al frente a otros niños o grupo de niños, se pintó como ellos pintan, se jugó como ellos juegan y crearon elementos propios, pero el hallazgo principal es que el modelaje y la imitación se dio entre los mismos niños, entre grupos de niños y sus formas, y no la de los adultos, porque los protagonistas principales son ellos y su creatividad.

Categoría 7. Relaciones de poder: no podemos hablar de modelaje e imitación, sin tocar esa línea en la que pasamos a relaciones de poder; en los talleres observamos que los grupos de niños en donde había mayor cantidad de pequeños de primera infancia, las relaciones de poder se establecían de forma bastante horizontal, pero en los grupos en donde predominaba niños mayores de siete años, era evidente la imposición de poder ante un niño más pequeño, en este caso el niño en primera infancia, tenía que jugar o lidiar con esa situación para poder cumplir con su actividad.

Tercera Dimensión: la dinámica Facilitador-Niño

Categoría 8. Enseñanza - aprendizaje: la enseñanza en estos talleres se dio desde que el niño tuvo el primer contacto con el facilitador, ya que la dinámica de los talleres es educativa, y combinó el juego con el aprendizaje. De tal forma que los niños aprendieron no sólo a colorear o a hacer dibujos, sino también aprendieron sobre colores primarios y cómo al mezclarlos lograron obtener otros tonos de colores. Aprendieron que existen unos materiales a los que llamamos reciclables, y como muy bien mencionó un niño de seis años en los talleres: “es algo que ya se usó”, y así mismo aprendieron que con cajas, cartón, papeles un poco de pega y tijera pueden hacer su propio disfraz, como quieran, como les guste y ponerle el color que deseen.



El aprendizaje va más allá de lo evidente, pintar trasciende el mismo hecho de pintar, los materiales reciclables se aprecian y despiertan la creatividad de imaginar héroes, espadas, gorras y espadas con dichos materiales, así van recreando y explorando su propio mundo, su propio sueño, su propia mirada con la guía de los facilitadores y sus padres, pero son en sí de ellos mismos. Así, los niños van aprendiendo de sí mismos y su mundo sin imposiciones y con creatividad.

Categoría 9. Propicia-motiva participación: la forma de enseñanza de los facilitadores fue la de propiciar que el niño de primera infancia, trabajara y demostrara sus habilidades sin subestimarlos por su edad. Le efectuó preguntas de forma divertida, lo invitó a innovar y crear, le preguntó siempre que quería hacer, no lo subestimó y solo intervino en las actividades padres-hijo cuando entendió que los padres no estaban haciéndolo partícipe de las actividades.

Categoría 10. Refuerzo positivo: esta forma de enseñanza de los facilitadores, estuvo dada por un refuerzo positivo de las actividades, tanto a padres como a hijos, siempre estuvo presente las felicitaciones, el expresar que el trabajo realizado o la actividad le gustaba al facilitador y siempre puso a disposición ideas o materiales para que el niño sumara a su creación que bien podía ser un dibujo o la construcción de algún objeto con materiales reciclables.



Cuarta Dimensión: dinámica Padre, Madre - Hijo

Categoría 11. Acto cooperativo: en los talleres de padres e hijos, se observó que el adulto convertía la tarea en un acto cooperativo. Muchos padres no sólo hacían la actividad del taller en conjunto con sus hijos, sino que los hacían partícipes de todas las decisiones y formas bajo el cual las estaban haciendo, dado que es natural que el padre lleve el liderazgo en la actividad a realizar, le delegaba funciones al hijo y juntos iban haciendo un trabajo en equipo orientado y guiado por los adultos, que en este caso eran los padres.

Categoría 12. Aislamiento: se observó que el adulto actuaba de manera aislada, no compartía. A muchos padres les fue difícil incluir a sus hijos de 2 a 3 años en las actividades que se debían realizar en el taller, apropiándose de la actividad de tal forma que su hijo terminó por ser sólo un acompañante o un observador de la misma, limitándolo a que se dedicara a hacer alguna otra acción que poco tenía que ver con la actividad a realizar.

Categoría 13 y 14. Coacción-Agresión: se observó en los adultos una expresión agresiva cuando los niños aceptaban integrarse a alguna de las actividades a las que se les invitaba a participar. En el taller de dibujo compartido, en donde la dinámica era que los niños se encontraban por casualidad con esa actividad que los invitaba a sentarse, se pudo observar a una minoría de adultos que accedieron a la petición de sus hijos, pero que luego se mostraron agresivos cuando consideraron que sus hijos ya habían pasado suficiente tiempo en dicha actividad y que debían retirarse. Muchos de los padres retiraron a los niños de forma agresiva, otros aplicaron la coacción, motivando en ambos casos la finalización del proceso que el niño estaba viviendo e impidiendo que culminara lo que había iniciado.

Conclusiones y recomendaciones

La socialización política en niños en primera infancia se desarrolla desde temprana edad a través de lo lúdico. Al ser este el primer desarrollo simbólico y relacional de los sujetos, lo lúdico termina por afectar directamente al niño y por ser el primer encuentro con la generación de valores, actitudes y aproximaciones afectivas que se enmarcan dentro de un sistema social y político.

El niño, a través de lo lúdico, crea una socialización en relación al uso del espacio, el trabajo en equipo, el valor del trabajo, el respeto por el otro y la toma de decisiones. A través del modelaje comienza a definir su eje relacional y de poder. Todas estas categorías de análisis que se pudieron explorar a través de la observación en los talleres de *Plastilinate* pueden ser replicadas en poblaciones similares.

Dichas formas de socializar en los talleres educativos alternativos donde lo lúdico es la metodología dentro de un modelo en el que la primera infancia aprende naturalmente a través del juego, incide en la forma de vincularse con la acción, el poder, la posibilidad, la pluralidad, la construcción, capacidad de acción, diversidad, empoderamiento y sensibilidad, elementos que conforman el entramado de socialización política de los seres humanos. Es decir, con el poder, con el aprendizaje y con las valoraciones.

108 | Por ende, abordar la socialización política de los niños en cuanto a lo lúdico implica abordar no sólo las metodologías o las formas de juegos a las que estos son expuestos, implica también abordar hasta donde el juego es adoptado por los principales entes de socialización de todo infante, los cuales son, tanto para la primera y segunda infancia, la familia y la escuela.

Siendo la familia y la escuela los principales entes de socialización política en primera infancia, es importante saber en qué medida estos incluyen lo lúdico en la apropiación simbólica y política del mundo y más importante aún que tan conscientes son de ello y qué importancia le dan. En el presente ejercicio de investigación se encontró que los padres están aproximando a sus hijos y a ellos mismos al aprendizaje lúdico, ya que éstos participan o los llevan a estas actividades los fines de semana, lo que no podemos saber es si lo hacen con fines meramente recreativos o entienden la importancia educativa y alternativa de organizaciones como *Plastilinate* que se alejan de las prácticas educativas tradicionales de las escuelas.

Hemos recalcado en líneas anteriores la importancia de la democracia en cuanto a la primera infancia y la socialización política, pues los niños son sujetos de derechos que crean y recrean su mundo y que deben ser tomados en cuenta a nivel mundial, para tomar decisiones pertinentes en cuánto a ellos se refiere. En este panorama lo lúdico, el juego, el arte es crucial, pues como hemos expuesto a lo largo del ejercicio de investigación, son estas instancias las que permiten que existan reales espacios de participación, negociación y pluralidad, tanto en el hogar como en la escuela, permitiéndoles una socialización política temprana que muestre cómo deben ser protegidos y valorados.

Entre las recomendaciones valen la pena destacar que:

Con el presente ejercicio de investigación no se pretende generalizar las características encontradas. Sólo son pistas del mundo simbólico y de apropiación de los niños en primera infancia, y a partir de los cuales se podría profundizar en investigaciones más amplias.

Se recomienda replicar la investigación utilizando una muestra más extensa hasta llegar al criterio de saturación y validar las categorías aplicadas en el análisis de las observaciones realizadas.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F. & Luna, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3, (2), pp. 213-255.
- Del Campo Alepuz, G. (s/f). *El trabajo de campo etnográfico en salud. Observación participante*. Recuperado el 2 de diciembre de 2011, de: http://www.aniorte-nic.net/trabaj_observac_particip.htm
- Foucault, M. (1991). *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y método. Fundamentos de una filosofía hermenéutica*. Salamanca: Sígueme.

- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Lansdown, G. (2005). *¿Me Haces Caso? El derecho de los niños en participar en las decisiones que los afectan*. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Pereira, V. (1992). Legitimación y Socialización Política en Venezuela. *Cuestiones Políticas*, 13, pp. 31-56.
- Tirado G. & Marta I. (2005). El juego y la lúdica Alternativas de desarrollo social para el siglo XXI. *Cuadernos Pedagógicos*, 26, pp. 1-9.
- Tonucci, F. (2006). *La ciudad de los niños ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades?* Medellín: Unicef.

SIGNIFICADOS DE SOLIDARIDAD Y TOLERANCIA DE NIÑOS Y NIÑAS EN CARACAS¹

Gabriela Gómez
Gloria López

Introducción

Conforme manifiesta la Unesco, la Tolerancia radica en el respeto, la aceptación y el aprecio de la copiosa diversidad, de las culturas del mundo, de las formas de expresión y medios de ser humanos. La Tolerancia es una actitud activa de reconocimiento de los derechos humanos universales y las libertades fundamentales de los demás, es la virtud que hace posible la paz.

Sin lugar a dudas la convivencia pacífica y democrática también depende del valor de la Solidaridad. Este significa unidad, pertenencia común, interdependencia, apoyo mutuo, comunidad de esfuerzo y sentimiento, es una virtud que debe extenderse a todos los ámbitos, desde lo privado hasta lo público. La falta de solidaridad termina por repercutir en una deficiente vida pública y privada en cuanto al compromiso por ir descubriendo y realizando intereses comunes de la sociedad.

Es por ello que puede predecirse, que sin solidaridad el género humano no perdurará, pues todos sus miembros son vulnerables y necesitan del apoyo solidario de los otros para llevar una vida digna.

Este apoyo básicamente se inicia en el contexto familiar, es la familia quien tiene entre sus roles la tarea de transmitir a los niños y a las niñas los valores, estos son las actitudes y conductas que la sociedad considera indispensables para una buena convivencia, mantener el orden y el bien en general.

Otro aspecto que recae en el rol de la familia es el de la socialización de los roles sexuales. Por lo general, las mujeres se expresan a través de conductas marcadas por la sumisión, la emoción, el afecto y una actitud más favorable a la aceptación; por el contrario, los hombres se muestran como más dominantes, independientes, asertivos y más competentes cuando corresponde tomar decisiones y enfrentar situaciones de conflicto.

1 Este capítulo corresponde al trabajo final del Diplomado Semi-presencial en Investigación en Infancia y Juventud para miembros de las instituciones latinoamericanas pertenecientes a la Red Childwatch International. Inicio: Julio, 2011 / Finalización: diciembre, 2011.

De tal manera que la influencia de la familia en el proceso de educación y desarrollo de los niños y las niñas se evidenciará en las diferentes dimensiones evolutivas (agresividad vs. no-agresividad, logro escolar vs fracaso, motivación de logro vs desmotivación, etc.) y a su vez, estas características propias, adquiridas en cada familia, se interconectarán con los contextos socializadores externos como lo son la escuela y el grupo de iguales. Cada nueva experiencia puede llegar a ser un facilitador o un obstaculizador para la adaptación en cualquiera de los entornos donde se desenvuelvan los niños y las niñas.

Por otra parte, la socialización política será fundamental para poder ver y comprender la construcción de los significados de tolerancia y solidaridad en procesos de socialización donde el infante es un actor conformado que participa en la realidad que lo rodea, con capacidad para tener una opinión y elaboración lógica de lo percibido.

Surge la necesidad de apoyar el diseño y el desarrollo de programas orientados a la intervención, sensibilización y educación para la tolerancia y la solidaridad, los derechos humanos y la no violencia. De allí la relevancia del presente ejercicio de investigación, donde una muestra de niños y niñas que pertenecen a sectores vulnerables en la ciudad de Caracas, Venezuela, logran expresar los significados de la tolerancia y la solidaridad desde sus experiencias, desde su entorno.

Socialización Política

El termino socialización, alude al “proceso a través del cual los niños se vinculan al pacto social, adoptando o renegociando las reglas de convivencia y las concepciones, actitudes y conductas que un determinado grupo acepta como legítimas” (Alvarado, Ospina & Luna, 2005, p. 25).

Ahora, también resulta importante para efectos de esta investigación contextualizar el uso de la palabra “política”.

Primero, ésta proviene del griego “politicós”, que significa ciudadano. El hombre, en tanto ser político, es miembro de una comunidad, y es su responsabilidad participar en asuntos relacionados con la organización y administración de los asuntos de esa comunidad, la cual es llamada “Polis” (Rodríguez, 1988). Esta llamada participación en la organización y administración de la “polis”, puede entenderse desde dos puntos de vista, el primero hace alusión al sistema político, a las instituciones y a los procedimientos democráticos, y la segunda, la cual es la que queremos resaltar, hace referencia a la acción colectiva de los propios ciudadanos (Lechner, 1999), la cual está encaminada a afectar y participar en una construcción social (Lechner citado por Alvarado, Botero, Echavarría & Vasco, 2007).

Siguiendo las definiciones anteriores, la llamada socialización política estaría circunscrita a lo estrictamente político, es decir, a la construcción de actitudes y concepciones políticas que fortalecen subjetividades, y aportan a la consolidación de valores que promueven una acción social.

Así vemos que los procesos de socialización determinan valores y comportamientos políticos; por ello es necesario la existencia de escenarios de socialización política, que fortalezcan las subjetividades, y aporten a la consolidación de valores que promuevan una acción social que permita el mejoramiento de las condiciones de convivencia y organización social de la comunidad.

Los principales agentes socializadores que están involucrados en este proceso, para el caso de la infancia, son los adultos y los pares en aquellos escenarios en los que transcurre la mayor parte de su tiempo: la casa, la escuela y el barrio; adicional a estos también están los medios de comunicación, quienes perfilan en ellos, una percepción social y política del país.

La familia es el agente de socialización primario que inicia al infante desde que nace en el proceso de aprendizaje, en este caso existe un elevado nivel de dominio y afectividad los cuales marcan y determinan la formación de las bases de su personalidad y los contenidos políticos que terminan por jugar un papel fundamental que, en la edad adulta, aún pueden persistir (Parsons & Bales, 1955).

Podemos decir entonces, que los padres, madres y adultos significativos, son los principales agentes para el desarrollo de comportamientos, actitudes, configuraciones y formas de habitar el mundo.

La familia es un espacio que permite la formación de valores, convivencia y democracia; y además permite generar transformación social ya que abre la posibilidad “para cambiar y superar patrones tradicionales de relación que afectan no solo la esfera de lo privado, sino que inciden en el conjunto de lo social...” (Buitrago, Escobar, & González, 2010, p. 2).

Por otro lado, están los agentes de socialización secundarios que son todas aquellas personas, organizaciones, instituciones y medios que se relacionan con el individuo por distintas razones, bien sean estas afectivas, obligaciones, intereses o exposición pública en diferentes momentos de la vida y por variados períodos de tiempo (Dawson, 1977). Esto incluye a los grupos de pares, las instituciones educativas, los medios de comunicación, las organizaciones religiosas, etc.

Particularmente, la escuela puede influir en la socialización política latente a través de su organización. Las organizaciones más participativas inducen actitudes políticas

más críticas, sin embargo, la influencia sobre cada estudiante depende en gran medida de su grado de desarrollo, de sus expectativas, motivaciones, y las experiencias de la socialización política familiar previa (Hartmann citado por Rodríguez, 1988). Adicional a lo anterior, la escuela también es un lugar de interacción entre pares. Estos son vehículos muy eficaces de transmisión de actitudes y valores, los cuales pueden tener repercusión en la convivencia familiar, y dar lugar a una resocialización de los padres (Rodríguez, 1988).

En la escuela se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas y comunicativas, y a la construcción de la identidad de los sujetos como individuos y de la escuela como comunidad que convoca y genera adhesión (Brunner, 1997). Según Bruner (1997) para que se produzcan esos intercambios, debemos suponer un escenario al cual denomina sub comunidad, que es el lugar en el que, los sujetos se ayudan unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades, en la apropiación y significación del conocimiento.

Por otro lado, también están los medios de comunicación, en los que la televisión resalta particularmente, por su efecto en la población; estos pueden influir desde dos puntos de vista: ciertos programas creados específicamente para ciertas edades, pueden crear subculturas, cuyos contenidos son objeto de conversación en los grupos de pares o entre la familia; y actúa como filtro de la información que llega sobre todo a los jóvenes. Sin embargo, aunque se acepta que son más influyentes que cualquier instancia socializadora, ninguna investigación correlaciona consumo de noticias políticas y actividad política (Chafee citado por Rodríguez, 1988).

Ante lo expuesto, se tiene conciencia de la importancia de la socialización política en los contextos cercanos de los infantes para perfilar una subjetividad que creadora de oportunidades y condiciones, que reconozcan como protagonistas de su propia historia; y lleguen a ser sujetos desde su autonomía (Alvarado, Ospina & Luna, 2005).

Esto lleva a ver la socialización como una dialéctica de interacción entre un agente que socializa y un sujeto en proceso de socialización, el cual reproduce formas de interacción social que se desarrollan y se legitiman desde la praxis de vida generando un proceso basado en un sistema de valores (Alvarado & Ospina, 1998).

La socialización política, entonces, sirve como mediadora en la construcción de la llamada subjetividad política. Antes de ahondar en este concepto es necesario definir el concepto de subjetividad al que nos estamos remitiendo en la presente investigación.

Subjetividad política

La subjetividad puede ser entendida desde el concepto de “enteridad” del ser, en este caso de los infantes; en esta se mira al sujeto no desde su sustancia sino “desde su experiencia vital impermanente, transformadora, compleja, conflictiva e imperfecta, siendo esta experiencia siempre con otros, en referencia a otros o por otros, es decir, se trata de reconocer en el sujeto concreto el despliegue de su subjetividad (Alvarado, Botero, Muñoz & Ospina 2008).

En relación a lo mencionado, se considera al niño como “un sujeto que se está constituyendo históricamente, autónomo, agente de su propio desarrollo, que participa en la construcción de realidades sociales y de un proyecto colectivo” (Buitrago, Escobar & González, 2010, p. 2).

Esta concepción de infancia es fundamental debido a que en investigaciones como la de Buitrago, Escobar y González (2010) se encontró que “...las relaciones que el adulto establece con el niño están guiadas por una concepción de infancia según la cual los niños son meros receptores pasivos, que requieren cuidado y protección” (p. 8), también se halló que “para la mayoría de los adultos consultados, los derechos de la infancia remiten a la idea de protección y cuidado más que a la de desarrollo” (p. 5).

Lo que significa, que el adulto aún establece con los infantes una relación donde ellos son sólo receptores pasivos que requieren cuidado y protección. Por lo tanto, es necesario estimular el desarrollo infantil, promoviendo la capacidad del infante de expresar, comprender, comunicar y actuar, esto es una condición necesaria para la construcción de subjetividad política, demandado en el adulto, u otro par significativo en la familia, el acompañamiento del infante en el ejercicio de su derecho a la participación.

Adicionalmente, es necesario promover en los adultos interacciones horizontales en las cuales el niño se vea como un interlocutor en la cotidianidad del hogar, con capacidad para la reflexión, la crítica, la apropiación y construcción de sentidos, la participación y la autonomía (Buitrago, Escobar & González, 2010, p. 10).

Además de los elementos relacionados en la participación, se debe potenciar en los sujetos políticos (en este caso el infante), una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujeto desde la autonomía.

Esto implica la formación de una ciudadanía plena, la cual debe estar más relacionada con el vínculo social que con el sistema político, y debe oponerse a una ciudadanía instrumental, que considera a la política como algo ajeno, que se dirige al sistema político en tanto solución a los problemas sociales, y no desea participar en la toma de decisiones ni cambiar la situación de su país (Lechner, 1999). En general, el plano cotidiano, subjetivo,

simbólico, cultural es revalorado en el entendimiento de la dinámica de la política. Así, asumida como un factor explicativo, la dimensión cultural va a permitir precisamente resignificar y complejizar la política (Lechner, 1995).

Con todo lo expuesto hasta el momento, podemos identificar el sentido al que se apunta cuando se habla del sujeto de la “enteridad”, el cual reemplaza al sujeto cartesiano, trascendental kantiano de la modernidad, por un despliegue de una subjetividad, en la que se duda de los propios pre-juicios y se descubre al otro, “ampliando los marcos de comprensión e interpretación frente a los otros, nivelando jerarquías intergeneracionales y generando oportunidades de potenciación generacional al desarrollar procesos de reconocimiento, redistribución del poder y auto distinción” (Alvarado, Botero, Muñoz & Ospina, 2008, p. 23).

Berger y Luckman (2001) nos ayudan a entender que la socialización sólo puede darse en una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, en donde al mismo tiempo que el sujeto es configurado, mediado, determinado por una serie de condiciones históricas, tiene la capacidad, el potencial, la posibilidad de resignificar, reconstruir y transformar esas condiciones que a su vez lo producen a él. Es decir, el sujeto se autoproduce, pero produce un mundo donde él está interviniendo.

Así el desafío se encuentra en la formación ciudadana plena donde el rol del infante y sus agentes de socializadores serán base para la construcción de un sujeto vinculante a lo social, capaz de hacerse cargo de las decisiones para resignificar las situaciones de su entorno; donde el desarrollo y formación formal e informal son base para generar una transformación.

Participación

La participación puede ser entendida “como el conjunto de actividades, interacciones, comportamientos, acciones y actitudes que se dan en una sociedad de forma individual o colectiva por los ciudadanos, grupos, partidos e instituciones, las cuales van dirigidas a explicar, demandar, influir o tomar parte en el proceso de decisiones políticas, en el reparto autoritario de valores” (Lozano, 2008, p. 348).

Asimismo, la participación política puede ser comprendida desde aquellas actividades voluntarias, por medio de las cuales los integrantes de una sociedad participan en la elección de sus gobernantes y en la elaboración de las políticas gubernamentales (Lozano, 2008). La distinción más habitual a la hora de clasificar la participación política, es la convencional y la no convencional.

En la convencional se encuentran actividades como votar, hacer parte en campañas, acciones comunitarias y la búsqueda de ayuda oficial para resolver problemas de la comunidad (Sabucedo, 1996, citado por Lozano, 2008). La participación política no convencional hace referencia a acciones como manifestaciones, marchas, los paros cívicos, la desobediencia civil, y todas aquellas prácticas en las que se recurre a cierto grado de violencia y se enfrenta a la legalidad establecida (Lozano, 2008).

Adicional a las formas de participación expuestas, existen otras que se manifiestan a través de lo institucional. En éstas el sujeto se involucra en la dialéctica de la sociedad buscando espacios para producir cambios en ella. En los casos que se desarrollan acciones colectivas, orientada al bien común y a necesidades sociales de terceros, se puede hablar de participación social; en este sentido, las prácticas como la pertenencia a una asociación o un movimiento social, a un partido político, a un sindicato, ser delegado(a) de un aula o representante en el consejo escolar, son formas de participación social (Lozano, 2008).

Para Lozano (2008) todas las medidas que contribuyan al bien común, son formas de participación. Teniendo en cuenta lo anterior, es inevitable preguntarse sobre la forma como el infante puede contribuir a ese bien común, y cuáles son sus maneras particulares de participar.

Para efectos de esta investigación nos regiremos por los siguientes conceptos de participación infantil, donde Lansdown (2004), la explica como un proceso continuo de expresión e intervención activa a diferentes niveles por parte de los infantes en la toma de decisiones de los asuntos que les conciernen. La participación auténtica otorga a los niños el poder de definir tanto el proceso, como los resultados, y reconoce que sus capacidades, experiencias e intereses, en constante evolución, desempeñan un papel clave a la hora de determinar la índole de su participación.

Por su parte, Hart (1997) describe que la participación debe ser un proceso dinámico y constructivo y exhorta “más críticamente a los procesos del trabajo con los infantes de tal modo que podamos comprometerlos en caminos más genuinamente participativos”. Ya en el apartado de subjetividad política, resaltamos la importancia de promover prácticas participativas en infantes como una forma de contribuir a la formación de subjetividades comprometidas con el mejoramiento de las condiciones de su propia comunidad, sin embargo, queda la interrogante sobre la manera como se alcanza tal participación.

Robert Putnam (1993, 1995, 1996, citado por Lechner, 1999) introduce el concepto de capital social, que son aquellos “rasgos de la organización social como la confianza social, las normas de reciprocidad y las redes de cooperación cívica que pueden mejorar la acción colectiva”.

Así se plantea desde la encuesta realizada en Chile por Prud (2000, citado por Lechner, 1999), que a mayor disposición de capital social las personas entrevistadas suelen tener mayor participación ciudadana, y a la inversa, entre menor capital social, mayor es su antipatía política. Para cambiar esta última situación es necesario incrementar el capital social de una comunidad, y esto depende de factores macrosociales como lo son la igualdad social y un trato justo. Otra forma de combatir la desafección política, es a través del fortalecimiento del vínculo social de un determinado contexto, y este se fortalece “en la medida en que las personas dispongan de más ámbitos de conversación y de encuentro, de más zonas de contacto y de experiencias compartidas (Lechner, 1999).

En este ejercicio de investigación, se consideró que una forma de observar el estado de los vínculos sociales de una comunidad es analizando las practicas relacionados con valores de convivencia. Antes de llegar a ese punto, abordaremos el concepto de violencia desde el que partimos en este estudio.

Violencia

En el desarrollo de este capítulo se definen dos conceptos: Violencia y Comunidad, para poder situar al lector en el contexto en el que se trabajó y la importancia del mismo.

Violencia entendida para esta construcción teórica como “... el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo de comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muertes, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones...” (Organización Mundial de la Salud, 2011, p. 5).

Y, Comunidad como un “Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes” (Real Academia Española de la Lengua, 2011).

Por lo anterior, se infiere que el hecho de entrar a una comunidad y no percibir violencia es casi imposible debido a que ninguna está libre de hechos violentos y sus consecuencias.

Según Berger y Luckmann (2001) todo individuo nace de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes (padres, tíos, abuelos, tutores, etc.), que mediatizan el mundo para el infante, modificando el curso de la estructura social.

118 | Entrelazando las premisas de: “ninguna comunidad está libre de violencia” y “los individuos se identifican con los otros significantes aceptando el mundo de esos otros automáticamente”, surgen muchas preguntas, sin embargo para dar una mejor aproximación al tema nos enfocaremos en: ¿Cómo las comunidades pueden contribuir a generar violencia?

En el informe mundial sobre violencia contra la niñez de las Naciones Unidas y Pinheiro (2002) se puede extraer, en su Capítulo 7, que los **factores que contribuyen a la violencia dentro de la comunidad** son:

1.- Factores Individuales y Familiares: incluyen factores individuales (constitución biológica e historia personal tanto del niño como de los miembros de su familia) y factores de relación (cómo interactúa el niño/niña con sus progenitores y hermanos/hermanas).

2.- Factores Situacionales: la presencia de estos en la comunidad pueden disparar episodios de violencia que, de otro modo, podrían no producirse. A continuación se señalan las más relevantes que se perciben en las comunidades donde se trabajó.

- a.- Las armas de fuego.
- b.- El alcohol.
- c.- El entorno físico.
- d.- El desalojo forzoso.
- e.- Las pandillas.
- f.- Situaciones de disturbios o conflictos.

3.- Factores Sociales: estos factores contribuyen a la violencia en la comunidad ya que dificulta la equidad dentro de las zonas en las que los individuos habitan. Siendo así la urbanización, la pobreza, la desigualdad y la exclusión social aspectos que generan violencia por los altos niveles de desigualdad (Pinheiro, 2002).

Así se afirma que los factores mencionados generan contextos violentos. Estos contextos se encuentran en interacción con los sujetos que ahí habitan y afectan más a poblaciones vulnerables, como lo son los infantes.

Las afectaciones se vuelven consecuencias que generan: “...lesiones mortales y no mortales, dificultades de aprendizaje y retraso en el desarrollo físico y las consecuencias psicológicas y emocionales de experimentar o presenciar un trato doloroso y degradante que no pueden entender ni impedir. Estas consecuencias incluyen sensaciones de rechazo y abandono, apego limitado, trauma, temor, ansiedad, inseguridad y autoestima destruida” (Naciones Unidas & Pinheiro, 2002).

De todos los actos de violencia infringidos en la infancia solo una pequeña proporción se denuncia e investiga, y pocos maltratadores son llevados ante la justicia. Los niños y niñas muy pequeños se encuentran limitados para denunciar los hechos violentos a los que son sometidos.

Además, son amenazados y temen una represalia por parte del sujeto que ejecuta el acto violento. En las diferentes sociedades y culturas se ha llegado a permitir la aceptación social y legal de algunas formas de actos violentos contra los niños y las niñas. Esta aceptación es lo que ha facilitado la admisión de cierto grado de violencia como parte “natural” del proceso de socialización de la infancia, considerando al castigo como la forma más efectiva para disciplinar al infante a lo largo de su proceso educativo.

Debido a que en el presente ejercicio de investigación se enfocó en; ¿Cómo construye el infante su concepción de tolerancia y solidaridad en contextos violentos?, resulta relevante destacar las consecuencias psicológicas de la violencia. Runyan, Wattam, Ikeda, Hassan y Ramiro (2002), destacan entre ellas: Abuso de alcohol y otras drogas, Disminución de la capacidad cognoscitiva, Comportamientos delictivos y violentos, Retraso del desarrollo, Trastornos de la alimentación y el sueño, Sentimientos de vergüenza y culpa, Hiperactividad, Incapacidad para relacionarse, Desempeño escolar deficiente, Baja autoestima.

Las consecuencias son alarmantes debido a que las cifras aumentan en poblaciones vulnerables, especialmente en la infancia. Estas nos ubican en un contexto donde es inevitable preguntar: ¿Cuáles son los factores de prevención, que pueden contribuir a disminuir la violencia a nivel comunitario?: caben señalar, i) la promoción de normas y valores que promueven el respeto y la resolución pacífica de conflictos, ii) la reforma de la policía y la capacitación a nivel comunitario, iii) la rendición de cuentas y acceso a la justicia (Naciones Unidas & Pinheiro, 2002).

En los factores de prevención citados se destacan los valores, como aspecto que contribuye a la reducción de violencia en la infancia inmersa en comunidades violentas. Con objeto de profundizar los valores se pueden tomar como pautas de acción, fuerzas de integración y orientaciones de los comportamientos. Estos también son definidos como características morales de los seres humanos, así se indica que tener valores constituye respetar a los demás (Marín-Ibáñez, 1976).

En el presente ejercicio de investigación se trabajó con la selección de dos valores: la tolerancia y la solidaridad. Dónde la **Tolerancia** fue entendida como el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias. (Real Academia Española de la Lengua, 2011) y la **Solidaridad** como la adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros (Real Academia Española de la Lengua, 2011).

Estos dos conceptos los construyen progresivamente los sujetos a través de la interacción con el contexto, es decir, la interpretación de sus experiencias generan la internalización de conocimiento.

Es por eso que en las prácticas cotidianas de ser y estar en el mismo desde el respeto, la valoración de la diferencia y la vida en comunidad, los niños y las niñas van desnaturalizando la violencia como única posibilidad de estar en el mundo, generando entonces otras posibilidades de ser y crear realidad (Ospina, Alvarado, Botero, Patiño & Cardona, 2011).

Por lo tanto, nos preguntamos: ¿Qué podemos indagar en los conceptos de tolerancia y solidaridad de infantes que se encuentran en contextos violentos?

Situaciones problemáticas violentas que los niños y las niñas identifican en su acontecer diario (quizás situaciones referidas a valores específicos como respeto, solidaridad, compañerismo, etc.)

Identificar lo que para ellos son las causas primordiales de esas problemáticas de violencia.

Cambios que proponen para lograr mejorar y romper con ese círculo de violencia en esos valores específicos.

Metodología

- Tipo de metodología: se trabajó con una metodología cualitativa.
- Población: muestra de 16 niños y niñas, 4 niñas y 4 niños por cada salón de clase participante, estudiantes de los grados 5° y 6° de una Escuela Pública ubicada en un barrio del Este de la ciudad de Caracas, con edades comprendidas entre 9 y 11 años de edad y pertenecientes a la comunidad de Petare.
- Técnicas de recolección de datos: Focus Group.
 - Dibujo Libre.
 - Preguntas de profundización: conversación grupal grabada y Encuesta.
- Variable interviniente: la comunidad posee elevados índices de vulnerabilidad social, así la vulnerabilidad social en este ejercicio fue entendida como índices de pobreza y violencia altos. No obstante, no es una característica seleccionada en la muestra, sino un aspecto que resulta relevante mencionar por el entorno donde se haya ubicada la Escuela.

Pasos realizados:

1. Actividad efectuada compuesta por dos acciones concretas: 1.1. Realizar un dibujo de los significados que los niños y niñas consideraban como solidaridad y tolerancia. 1.2 Focus Group: conversación sobre el dibujo efectuado conversando sobre los valores de solidaridad y tolerancia en los agentes socializadores de la muestra (padre, madre, maestro, maestra, etc.)

Al finalizar el focus group, se solicitó a la muestra de niños que respondieran a una pequeña encuesta conformada por tres partes. La primera y la segunda de selección múltiple y la tercera de historias para completar.

Es importante mencionar que al inicio de las sesiones se notó un retraimiento por parte de los niños y niñas, luego se mostraron más comunicativos y hablaron de forma más fluida.

Resultados

Los resultados del ejercicio de investigación se presentarán en dos partes. La primera corresponde a las categorías elaboradas en el focus group, posteriormente se refieren los resultados de la encuesta aplicada. Estos resultados no pretenden realizar generalizaciones o establecer inferencias sobre la construcción de significados de tolerancia y solidaridad en los niños y niñas; la finalidad es realizar una breve descripción de lo expresado por los niños y niñas que participaron en la actividad de campo en el presente ejercicio de investigación.

Categorías de Análisis

A través del análisis se generaron seis categorías. A continuación se describe lo que se entenderá por cada categoría en este ejercicio de investigación.

- **Asociaciones gráficas:** asociaciones que realizan los niños y niñas al conversar sobre el significado de tolerancia y solidaridad.
- **Conceptos de Tolerancia:** concepto de tolerancia en acciones donde se presenta el valor, identificándose asimismo dentro de la acción tolerante.
- **Acciones Tolerantes:** acciones que realizan los niños y niñas en la escuela, casa y comunidad donde se presencia la tolerancia como un valor que incluye la comprensión, conciliación, respeto, el compartir y oportunidad de negociar para ser conformado.
- **Concepto de Solidaridad:** concepto de solidaridad en acciones donde se presenta el valor, identificándose dentro de la acción solidaria.
- **Acciones Solidarias:** acciones que realizan los niños y niñas en la escuela, casa y comunidad donde se presencia la solidaridad como un valor que incluye el apoyo, ayuda, comprensión, compartir y colaboración para ser conformado.
- **Deseos de cambio:** deseo de cambios dentro de la escuela, familia y comunidad por parte de los niños y niñas, refiriéndose a la ausencia de valores en ciertas acciones que presencian.

Seguidamente se enuncian los testimonios de la muestra en cada una de las categorías:

Categoría asociaciones gráficas sobre el significado de tolerancia y solidaridad. Los niños y las niñas lograron asociar la tolerancia como respeto. Así se refleja en la siguiente expresión:

Niña 9 años: “Tolerante significa eh.! como es, respetar la opinión del otro compañero”.

También, le asignaron como significado el compartir, tal cual se observa en la siguiente manifestación:

Niño 10 años: “Aquí dibujando sobre la tolerancia, que un niño dijo me prestas tu balón por favor, entonces él le dijo está bien, para mí eso significa la tolerancia...el niño comparte su balón conmigo”.

Estos testimonios reflejan como el valor se va construyendo en un entorno donde el respeto y el compartir son elementos que conforman la tolerancia. Ser tolerante es lo mismo que ser respetuoso, indulgente y considerado con los demás. Es una cualidad personal que se define como el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los otros, aunque sean diferentes o contrarias a las nuestras. Para estos niños ser tolerante significa ser condescendiente y permisivo con alguien, es aceptar y admitir la diferencia o la diversidad.

Con respecto a las asociaciones gráficas en relación con la solidaridad, expresaron:

Niña 10 años: “Ser honesto con las personas, Ajá... ayudar a las personas y más nada”.

Niño 11 años: “Que alguien te esté pidiendo que vayas a buscar un vaso de agua, y uno le contesta: voy y se lo trae... También es: “Que si alguien se cae, el que esté cerca que lo venga a ayudar...””.

Estas frases van sumando palabras que componen el valor de solidaridad donde el concepto de ayuda, a pesar de ser el más enunciado, no es el único al cual se recurre al momento de manifestarse respecto al significado de solidaridad, sino que encontramos que la cooperación se presenta como un enlace entre la ayuda o socorro y la acción que se ejecuta.

Entonces, los niños de la muestra entienden que la solidaridad es un valor que se puede definir como la toma de conciencia de las necesidades de los demás y el deseo de contribuir y de colaborar para su satisfacción. Se debe tener en cuenta que los niños no nacen solidarios y que la solidaridad debe ser enseñada y transmitida sobre todo a través del ejemplo.

Categoría conceptos de tolerancia. La muestra definió la tolerancia como:

Niña 11 años: “Tolerante es cuando mi primo me llama para jugar y aún cuando nos peleamos durante el juego, luego no peleamos”.

Puede decirse que el ser tolerante les ofrece a los niños y las niñas la oportunidad de reflexionar y darse cuenta que a pesar de que se pelean por diferencias durante la actividad lúdica no dejan de aceptarse mutuamente. Entonces, para estos niños ser tolerante significa tener una actitud de respeto con las personas que tienen opiniones diferentes a las nuestras.

La tolerancia se va formando de la mano del proceso de aprendizaje y para ello las actividades lúdicas, se convierten en una herramienta estratégica, así como la narración de cuentos e historias que dejan una moraleja fácil de descubrir, de analizar e interiorizar.

Otro testimonio de un niño de 11 años comenta al respecto: “*Que cuando... mi hermana está peleando con mi primo, yo siempre lo ayudo para que no se peleen tanto*”.

La tolerancia contribuye a que mejoren nuestras relaciones con los que nos rodean. Para ello, es necesario tener una especial sensibilidad para entender los sentimientos y emociones de los demás y ser capaces de escuchar opiniones contrapuestas con una actitud de respeto hacia las personas que las expresan.

A partir de estos testimonios se logró establecer otra categoría asociada identificada como **acciones tolerantes** donde se pudieron diferenciar acontecimientos ocurridos, en 3 entornos diferentes, respecto al concepto de tolerancia tales como: la escuela, la casa y la comunidad.

Casa: la Tolerancia vista como la capacidad de compartir

Niña 9 años: “Bueno... como yo y mi hermana... ella mi hermana un día... nosotros nada más tenemos un solo televisor, entonces ella quería ver la novela y yo quería ver otro programa que estaban dando un estreno, entonces, ella me dijo que si podíamos ver eso y entonces yo le dije que si por, dejarla que ella viera su programa”.

La educación es enseñada desde nuestro hogar, es por ello que los padres son quienes nos deben enseñar valores para mantener una convivencia familiar sana. La casa es el reflejo de lo que somos y es por ello la importancia del valor de la tolerancia, enseñar con el testimonio de los padres, el respeto y la tolerancia es un complemento de la educación y de la libertad.

Escuela: en este caso vista como conciliación-respeto

Niño 10 años: “A ver... ah... por un trabajo, si por lo menos que si van a hacer un trabajo en equipo, entonces uno quiere hacer otro, uno y el otro quiere hacer otra cosa, entonces pa’ que se pongan de acuerdo... para eso sirve la tolerancia y así pasa”.

En este caso se hace referencia a la opción de ser respetuosos con las personas que piensan diferente, ser más comprensivos favorece las relaciones interpersonales porque todos aprecian que se les entiendan sus sentimientos y puntos de vista.

Comunidad: la tolerancia vista como postura de buen trato

Niña 10 años: “Con respecto de la comunidad... bueno por lo menos si un niño se tropieza con el pie de una persona... Entonces la niña o el niño con quien se tropezó le dice disculpa...”

La Tolerancia es el valor más significativo para lograr la paz y la sana convivencia dentro de una comunidad. Concertar con los vecinos, es decir, respetar la opinión ajena, crea entornos ambientales de solidaridad y cooperación.

De esta forma, se observa como la tolerancia es construida por los niños y las niñas a través de acciones cotidianas donde la actitud de otros permeará la forma en que ellos perciben y construyen su mundo. Donde la construcción del valor se constituye por elementos como el compartir, la conciliación y como una oportunidad para educar a otros o expresarse de manera educada.

La cuarta categoría, corresponde al **concepto de solidaridad**. Para este concepto, cabe resaltar las siguientes expresiones:

Niño 9 años: “Prestarle las cosas a los otros”.

Niña 11 años: “Solidaridad significa que por lo menos yo estoy leyendo un cuento y entonces un niño me pide uno, es que él quiere ver de qué se trata ese cuento, entonces yo se lo presto”.

Niña de 9 años: “Solidaridad es ayudarnos entre ambos y compartir”.

Niña 10 años: “Cuando un amiga me dice hay préstame el color verde, y yo estoy pintando con el color verde, yo se lo presto para que ella pueda pintar con el color también”.

Partiendo de estos relatos se considera a la solidaridad como una acción de ayuda en un momento determinado y de compartir con los otros. Esta concepción de la solidaridad fue reiterada con alta frecuencia en el discurso de los niños y las niñas, donde los ejemplos y significados asociados a la solidaridad estuvieron relacionados a conductas de compartir y ayudar a los demás.

Al igual que en la tolerancia, a partir de las expresiones de los niños y las niñas se logró establecer otra categoría asociada la cual fue identificada como **acciones solidarias** donde se pudieron diferenciar acontecimientos ocurridos, en 3 entornos diferentes, respecto al concepto de solidaridad en la escuela, la casa y la comunidad.

Casa: la solidaridad vista como colaboración familiar

Niña 9 años: “Yo soy solidaria porque ayudo a mi abuela a botar la basura sábado y domingo”.

La solidaridad no se aprende de la noche a la mañana y es precisamente en el hogar donde se pueden dar los primeros pasos. Desde compartir los juguetes, hasta realizar juntos una acción común, son muchas las posibilidades a través de las cuales los padres pueden ayudar a formar niños y niñas solidarios.

Solidaridad significa preocupación y empatía con el otro; la familia es un lugar privilegiado para aprender este valor. Los expertos coinciden en que más que con palabras la solidaridad se aprende con el ejemplo.

La solidaridad nos hace desprendernos de lo nuestro en beneficio de los otros. En este tema a veces la solidaridad se expresa en términos del tiempo ofrecido a los demás.

Escuela: donde la solidaridad fue vista como apoyo y orientación

Niño 11 años: “Mis maestras han sido solidarias conmigo porque cuando ella me dice una cosa ella me explicaba cómo era y me guía cómo se hace”.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación plantea la necesidad de desarrollar una educación basada en valores. Supone la comprensión y adquisición de conceptos y formas de actuar de acuerdo con valores sociales de responsabilidad, solidaridad, participación, respeto, justicia y debe conducir a un desarrollo de una moral autónoma que conlleve a una verdadera actitud democrática. Este es el objeto que persiguen los maestros al incluir la educación en los valores como fundamento de los ejes integradores en el currículo nacional, con el fin de fomentar la reflexión permanente sobre situaciones que contribuyan a crear actitudes críticas frente a la sociedad con su apoyo y orientación constante.

Comunidad: visto como no egoísmo-compartir

Niña 9 años: “que yo estoy jugando y un niño venga y me diga que él quiere jugar y yo lo dejo jugar, para jugar todos”.

La solidaridad nace del ser humano y se dirige hacia el ser humano. Siempre ha sido una exigencia de convivencia entre los hombres. En principio, la solidaridad es una relación entre seres humanos, derivada de la justicia, fundamentada en la igualdad, en la cual uno de ellos toma por propias las cargas del otro y se responsabiliza junto con éste de dichas cargas. Para buscar una solidaridad con alcance social, que tenga repercusión tangible en la comunidad, no podemos dejar de lado la solidaridad personal entre individuos que se saben iguales. La solidaridad, ya lo hemos dicho, se enriquece y alcanza su plenitud cuando se le adhiere la virtud de la caridad, cuando se realiza por amor, cuando se convierte en entrega. Desde este punto de vista, uno de los mayores ejemplos de solidaridad y entrega en nuestros tiempos lo encontramos en la Madre Teresa de Calcuta, quien no conoció límite alguno para esa entrega personal a los necesitados.

Estas citas dan una pequeña aproximación a la conformación del valor en el entorno de los niños y las niñas, no obstante resulta relevante mencionar que en la subcategoría de comunidad los ejemplos reseñados fueron los más escasos en todo el focus group para ambos valores.

La última categoría correspondiente a lo que se ha llamado **deseos de cambio**, la cual surgió a través de una pregunta en el focus group donde se les proporcionó una oportunidad mágica para modificar algún aspecto, que ellos requieran o consideren importante, en la línea de los valores que se han venido trabajando.

Estas opiniones abarcaron la familia, la escuela y la comunidad. En estas sub categorías, la familia y la comunidad recibieron gran cantidad de “deseos de cambio”; haciendo énfasis en la ausencia de peleas, mayor comunicación, responsabilidad y compromiso. Incluso en algunos verbatus se identificó un deseo de enseñar y educar en valores.

Los niños se manifestaron para tal oportunidad mágica con las siguientes expresiones:

En la familia: anhelan un ambiente familiar basado en la enseñanza de valores y modificación de comportamientos no aceptados socialmente.

Niña 10 años: “Si yo tuviera una varita mágica le enseñaría a mi prima que no se pelearan más, que quedaría mucho más bonita de lo que la tengo... desearía que fueran más amable, que nunca pelearse por una tontería, porque se pelean...”.

En la escuela: desean un entorno escolar pleno de respeto y acciones aceptadas socialmente.

Niño 9 años: “que sea normal, que no rompan los muebles y que tampoco falten el respeto”.

En la comunidad: sueñan con modificar su entorno, desean una comunidad con presencia de valores-ausencia de peleas- no consumo de drogas.

Niño 11: “...en la comunidad que no discutieran más, si yo tropecé la cerveza se pusieron a pelear, no sino que fuera tolerante, amable y apoyarse entre ambos, eso es lo que yo pienso que se hace en una comunidad, ya más nada”.

Niña 11 años: “...respetuosa, que la gente fuera amable con las personas, que no robara, que no consumieran drogas porque eso es malo...”

La justicia, para las personas, es sólo entendida en sentido negativo, la misma es vista como una exigencia de no hacer mal a los demás -no robar, no matar, no explotar, etc. Por lo tanto, puede parecer que el hacer algo positivo -dar algo a alguien, ayudar, colaborar, trabajar para los demás- está más allá de la justicia y que es, en todo caso, una acción generosa y plausible. Esta es una idea errónea, ya que la justicia exige a todos los hombres el dar a cada quien lo que por derecho le corresponde.

Pero esto no se logra, en definitiva, sino hasta que todos tenemos la plena convicción de que todos los hombres somos iguales, que los bienes están destinados realmente a todos, y que todos somos verdaderamente responsables de todos.

La solidaridad entre individuos es la primera y la más importante, puesto que en ella se fundan los otros dos tipos. Todos los tipos de solidaridad nacen de la misma convicción de igualdad de todos los hombres.

Análisis de los resultados de la Encuesta

Queda claro que sobre los resultados que se reseñan a continuación no existe ninguna pretensión de generalizar los resultados obtenidos, ya que solo responde a un focus group conformado por una muestra muy pequeña y con características muy específicas.

En la **primera parte de la encuesta** se realizaron 4 preguntas donde existen las siguientes opciones, a.- los niños, b.- las niñas y c.- ambos por igual. Se obtuvieron los siguientes resultados.

El 100% de los participantes concuerdan en que los niños y las niñas son inteligentes por igual. El 75% consideró que ambos sexos son igual de simpáticos. El 87,5% de la mues-

tra expresó que ambos sexos son igual de limpios. El 87,5% expresa que ambos sexos son buenos compañeros por igual.

La solidaridad se comporta como la base de muchos otros valores humanos o incluso, de nuestras relaciones sociales más valiosas, tal como es el caso de la amistad. En este sentido, la solidaridad nos permite sentirnos unidos a otras personas en una relación que involucra sentimientos necesarios para mantener el funcionamiento social normal.

En la **segunda parte de la encuesta** se obtuvieron los siguientes resultados.

El 75% considera que en el lugar donde viven se deben aceptar a todas las personas sin importar su modo de pensar versus un 25% de la muestra que refieren que las personas que piensan diferente a los demás en el lugar donde viven deberían irse a otro lugar a vivir.

Y finalmente, un 75% de la muestra consideró que todas las religiones son igual de buenas y que se deben aceptar versus un 12,5% que expresó que la única religión verdadera es la suya y los demás deben practicarla. A un 12,5 % correspondiente a este último ítem, se le invalidó la respuesta por haber elegido dos opciones.

Entonces, los valores de la solidaridad y de la tolerancia en el aspecto social se entienden como la capacidad de entregar base a otros individuos pensando en estos como tus semejantes; es decir, poder compartir un hogar, alimentos, sentimientos, abrigo, etc. con otro ser vivo sin pensar en su situación económica, edad, sexo, raza, religión y tomando en cuenta que los bienes no son solo lo material, sino también lo sentimental.

A continuación se resume lo expresado por los niños y las niñas de la muestra en la **tercera parte de la encuesta** donde debían tomar decisiones basadas en los valores de solidaridad y tolerancia.

Si un niño o niña rompe sin querer tu juguete favorito. ¿Qué harías? En las respuestas que se dieron a estas preguntas el 100% de los niños concordaron en que se debían disculpar al otro niño, evitando las peleas y fomentando el diálogo entre los mismos.

Cuando un compañero o compañera te pega un golpe, pensando que tú le quitaste su cuaderno. ¿Qué harías? Al igual, que en la pregunta anterior el 100% de los niños y las niñas conciliaron en que se debía evitar la pelea y en caso necesario acudir al profesor o profesora para solucionar el inconveniente.

Conclusiones

Los resultados presentados son apenas una descripción de los hallazgos realizados en el trabajo con los niños y las niñas.

La principal importancia de lo señalado, es la visión por parte de los niños/as donde se presencia la solidaridad y tolerancia con sus agentes de socialización. Incorporando su opinión y visión del mundo; para así tomar postura con otras que percibe en su entorno y en sus diferentes oportunidades de relacionarse con los otros.

Llama la atención como los ejemplos mencionados sobre comunidad en ambos valores son escasos, incluso se mostró ligera dificultad para mencionarlos al momento del focus group.

En otro sentido, se hicieron relaciones donde los valores investigados no están ajenos a otros que ellos y ellas identificaron como elementos para la constitución de los valores en sí. Entre estos se encontraron: el respeto, la ayuda, el compartir, la honestidad y la comunicación.

Los niños y las niñas aportaron desde su perspectiva, que saber respetar a las demás personas de su entorno, tanto en su forma de pensar, como de ver las cosas, de sentir y también de saber discernir en forma cordial en lo que uno no está de acuerdo, es a lo que entienden y practican como el valor tolerancia. Así mismo refieren, la aceptación de unos a otros y aceptarse primero a sí mismos para luego aceptar y respetar a todos los demás.

Por otra parte, la solidaridad la enfatizan en conductas de ayuda y apoyo, así como ceder uno a la idea del otro. En estos términos, la solidaridad la definen como la colaboración mutua en la personas, como aquel sentimiento que mantiene a las personas unidas en todo momento, sobre todo cuando se vivencian experiencias difíciles de las que resulta difícil salir y en las que se necesita actuar con compañerismo y fraternidad.

Cabe resaltar la propuesta de parte de los niños y las niñas de conductas de reflexión que favorezcan la prevención de situaciones conflictivas y en algunos casos la opción de incluir a un adulto en la decisión final para evitarlas.

El reconocimiento de la diferencia en la pluralidad y la tolerancia debe tener en la sociedad una función social, y este a su vez debe materializarse en la esfera de lo político, lo cultural y lo social.

Debemos tomar en cuenta que un reconocimiento de la diferencia y la pluralidad no trae necesariamente una liberación política de la sociedad, pero una liberación política de la sociedad debe pasar por la posibilidad concreta de abrir un espacio a los grupos sociales que intentan una reivindicación social, una liberación de las discriminaciones.

Los espacios que se puedan abrir en la sociedad son espacios posibles que hay que construir y desarrollar para un proyecto político de fomento de la tolerancia.

Todo lo mencionado, resulta un comienzo a la investigación que debe continuar en este tema. Los resultados nos muestran como conocer los significados de valores en los niños y las niñas, son un elemento para saber su entorno y construir de forma conjunta soluciones a las posibles problemáticas que se presentan en sus entornos.

Es urgente que las familias se transformen en la conciencia de ser protagonistas de la política familiar y que asuman junto a la escuela la responsabilidad de transformar la sociedad.

Recomendaciones

Replicar la investigación utilizando una muestra más extensa hasta llegar al criterio de saturación.

Validar las categorías aplicadas en el análisis de las observaciones realizadas.

Incorporar como técnica de recolección de datos la entrevista a profundidad, para validar la información obtenida en el focus group.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V., Botero, P., Echavarría, C. V. & Vasco, E. (2007). *Justicia, moral, y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE-Universidad de Manizales).
- Alvarado, S. V., Botero, P., Muñoz, G. & Ospina, H. F. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11). pp. 19-43.
- Alvarado, S. V. & Ospina, H. F. (1998). *La escuela como escenario potencial para la construcción de la paz. Los niños y las niñas como sujetos éticos*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F. & Luna, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), pp. 129-135.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La Construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

- Buitrago, N., Escobar, M. & González, A. (2010). Interacciones en la Crianza Familiar y Construcción de Subjetividad Política en la Primera Infancia. *Aletheia*, 2 (2), pp. 1-12
- Dawson, R. (1977). *An Analytic Study of Political Socialization*. Boston: Little Brown and Co.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Unicef.
- Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. *Espacio para la Infancia*, (22), pp. 15-23.
- Lechner, N. (1995). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. México, D. F.: FCE.
- Lechner, N. (1999). *Conferencia de clausura del IX Curso Interamericano de Elecciones y Democracia*. México, D. F.: Instituto Interamericano de Derechos Humanos-Capel, Instituto Federal Electoral.
- Lozano, M. C. (2008). Los procesos de subjetividad y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 4 (2), pp. 345-357.
- Marín-Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Naciones Unidas & Pinheiro, P. (2002). Informe Mundial sobre Violencia contra la Niñez. Recuperado el 9 de julio de 2012, de:
<http://www.observatoriodelainfancia.msps.es/productos/docs/informeMundialSobreViolencia.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra. Recuperado el 11 de julio de 2012, de:
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf
- Ospina, H. F., Alvarado, S. V., Botero, P., Patiño, J. & Cardona, M. (2011). *Experiencias de acción política con participación de jóvenes*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE-Universidad de Manizales)
- Parsons, T. & Bales, R. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*. Glencoe: The Free Press.
- Real Academia Española de la Lengua (2011). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española de la Lengua.
- Rodríguez, (1988). *Psicología Política*. Madrid: Pirámide.
- Runyan, D., Wattam, C., Ikeda, R., Hassan, F. & Ramiro, L. (2002). Maltrato y descuido de los menores por los padres u otras personas a cargo. En E. G. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy & A. B. Zwi, R. (eds.) *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*, (pp. 63-94.) Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.

DE “SOL A FOCO”: ARREGLOS FAMILIARES PARA LA CRIANZA CONJUNTA¹

Celsa García-Pozo
Norma Del Río-Lugo

Introducción

La cultura mexicana tiene una muy particular y divertida manera de hacer contacto con su realidad cotidiana. Basta recordar las famosas frases de la canción urbana de Chava Flores, que reseñan de manera jocosa la precaria situación económica de hace medio siglo: “...mira Bartola, ahí te dejo esos dos pesos..., pagas la renta el teléfono y la luz...²”.

Realidad vigente en el desigual México del siglo XXI, que, desde una óptica de la complejidad, es imposible ignorar: pobreza, exclusión, violencia hacia los niños y las niñas, conforman contextos que, incuestionablemente, afectan las condiciones de vida y desarrollo para la infancia, violentando su derecho a vivir en ámbitos de dignidad y respeto. Nos enfrentamos a una serie de influencias globalizadoras que atomizan la vida social y exacerbaban los intereses individuales.

A más de 20 años de que México firmara la Convención sobre los Derechos del Niño, todavía está pendiente la creación de un sistema nacional de protección de derechos de la infancia, a pesar de que tres de cada diez ciudadanos tienen menos de 18 años de edad³. En particular preocupa para los niños que se encuentran en la primera infancia y que constituyen un tercio de la población infantil en México⁴, ya que este sector etario sufre siempre la menor inversión pública, tal y como demuestran los datos de un reciente informe de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Oecd, en sus siglas en inglés): Tabla No. 1.*

1 Este capítulo se basa en la investigación realizada durante la Diplomatura en Investigación en Infancia y Juventud para miembros de las instituciones latinoamericanas de la Red Childwatch International Research Network (abril-diciembre 2011). Agradecemos la participación de los padres y el apoyo del personal docente de los Centros de Desarrollo Infantil Comunitario Nuevo Amanecer y Centro Cipatli.

2 Estrofa de la Canción: *peso sobre peso* (1952) conocida popularmente como *La Bartola*, de Salvador Flores Rivera, “Chava Flores”, canta-autor urbano nacido en Ciudad de México: 1920-1987.

3 Hay 39.226.774 habitantes entre 0 y 17 años de edad, de los cuales 2.363.748 habitan en el Distrito Federal (Inegui, 2010).

4 Tan sólo en la ciudad de México, hay 748,476 niños de 0-5 años (Inegui, 2010).

Tabla No. 1: Gasto Infantil Promedio Anual como un Porcentaje de la Mediana de Ingreso de Hogares 2003 (Oecd, 2009).

Franja Etárea	México	OECD
Niños 0-5 años	19	27
Niños 6-11 años	43	40
Niños 12-17 años	33	45

Hay que reconocer algunos avances en las políticas de protección, limitadas casi todas al ámbito de salud: el seguro médico para una nueva generación, en el que todos los niños nacidos desde el 2006 tienen derecho a tener garantizado un seguro médico para ellos y sus familias⁵, la implementación del tamiz auditivo neonatal y de intervención temprana con una cobertura meta del 70% para 2011, que complementa el tamiz metabólico neonatal, con cobertura casi universal (Calderón-Hinojosa, 2011; Córdova-Villalobos, 2011), la reciente expedición de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil⁶ y la expedición de cartillas nacionales de salud unificadas (aunque con una cobertura muy limitada del 25%, entre otras).

La mayoría de los resultados de los indicadores internacionales de bienestar de los niños mexicanos están muy por debajo de los observados en otros países de la Oede. La inversión y las políticas sociales integrales para la primera infancia son críticas para romper la reproducción intergeneracional de las enormes brechas de desigualdad que caracterizan a nuestro país⁷ (Idie-OEI, 2007, Oecd, 2009b) y que implican cambios culturales y políticos profundos con enfoque de género, para poder conciliar familia y trabajo⁸ (remunerado y no remunerado).

5 Según el último informe de gobierno, a la fecha se han afiliado 5.1 millones de niños (Calderón-Hinojosa, 2011).

6 Expedida el 14 de octubre de 2011, conocida como la ley 5 de junio en memoria de los 49 niños que murieron quemados en una guardería de Hermosillo, Sonora en 2009.

7 Las diferencias del ingreso del 10% más rico y 10% más pobre es de 27 a 1, indicador semejante al de Chile, cuando el promedio de países de la Oecd es de 9 a 1 (Oecd, 2011a).

8 En Latinoamérica se informa que: "entre 1995 y 2004 el número de horas semanales promedio necesarias para ganar el salario mínimo aumentó de 50 a 75 horas a la semana, sin contar horas diarias extra para llegar al trabajo y a la casa... [lo que] está haciendo casi imposible el desarrollo de los lazos afectivos de las madres y padres con sus hijos e hijas menores de dos años" (Idie-OEI, 2007, p.5).

Los mexicanos trabajamos de nueve a diez horas diarias. La brecha de género en las mujeres mexicanas, como en las hindúes, se refleja además en las 4.3-5 horas más, que trabajan en tareas no remuneradas domésticas que los hombres, tiempo dedicado sobre todo a cocinar, limpiar y al cuidado de los niños. El tipo de cuidado que desarrollan los hombres tiene que ver con actividades recreativas y educativas, mientras que las mujeres se dedican en un 60% al cuidado físico y a tareas de supervisión (Oecd, 2011b). De acuerdo con la reciente Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social (Eness, 2009), sólo alrededor del 16% de los niños, hijos de madres trabajadoras asiste a estancias infantiles, una tercera parte es cuidada por "otros" y las abuelas cuidan al 50% restante (Inegi-IMSS, 2010).

Nussbaum (2000) ha argumentado que no puede polarizarse y dejar a la familia en el ámbito de la esfera privada, fuera de la pública, ya que son las leyes y las políticas las que dan forma a la familia como institución social y la delimitan y legitiman en su constitución, al reconocer ciertas formas y no otras de asociación, definiendo los derechos, obligaciones y privilegios de sus miembros. La familia por tanto, no tiene una forma independiente, ya que es el estado el que la regula, por ello nos hemos ocupado de perfilar sucintamente las políticas dirigidas a la primera infancia y a sus familias.

Cambiando el paradigma de la parentalidad

*“La parentalidad se construye, desde lo que se transmite,
pero también con lo que se esconde...”*

(More, 2006: XXV).

Tener presente una cultura de parentalidad suena complejo y lo es indiscutiblemente, si dejamos de centrarla en la relación madre-hijo(a), como una tarea exclusivamente femenina, en una familia nuclear, dejando fuera a otros cuidadores. Esto se ha mantenido tradicionalmente en los paradigmas provenientes de las culturas minoritarias hegemónicas occidentales, y el llamado enfoque evolutivo⁹ lo ha legitimado en gran medida. La crianza se ha instrumentalizado según criterios eficientistas, basados en un modelo instructivo o didáctico, en función de la construcción de futuras competencias. En contraste el modelo participativo ubica al niño(a) como interlocutor(a) y participante competente e incorpora a otros cuidadores insertos en estructuras familiares diversas con una ética de la escucha (Dahlberg, 2005, De León-Pasquel, 2010, Nsamenang, 2007).

⁹ Hay quienes oponen la perspectiva evolutiva (“*developmentalist perspective*”), de la perspectiva de derechos, según la posición que toman en cuanto a situar las intervenciones y participaciones dirigidas al niño(a) con un enfoque de acumulación del capital humano y de habilidades sociales para el futuro vs. la perspectiva que considera las competencias y agencias propias de la infancia para actualizarlas en el aquí y el ahora, propia de la visión de derechos (Oecd, 2009a, p. 25).

Es importante entonces, considerar al menos como unidad sistémica, la triada niño-madre-padre, considerando a la familia como un espacio para la construcción de significados y de identidad, en un proceso de doble vía (Canalizo-Obando, Cardón Duarte & Venegas-Lafon, 2006, More, 2006). El respeto y la equidad son fuentes de nutrimento para una relación horizontal, donde el ejercicio de la igualdad y la ética, pensada en un bien común, den la posibilidad de desarrollo humano. La identidad sólo puede construirse a través de la relación con el otro en la diferencia, no al margen de ella, como sostiene Paulo Freire a través de su obra.

El “ejercicio” de la crianza no es un acto simple; lleva en sí mismo la complejidad del compartir una historia, una interpretación, una manera de vivir. Por ello, es necesario pensarlo como una práctica cotidiana de renovación y desarrollo, no sólo con el hijo/a, sino entre los padres¹⁰. La responsividad parental varía dependiendo del grado de responsabilidad en los cuidados del niño¹¹. La vinculación afectiva con ambos padres, es determinante para las primeras etapas de la vida y establece claras bases emocionales de confianza en la capacidad para socializar posteriormente con sus pares (Lamb & Lewis, 2010).

La crianza transita entonces entre lo privado y lo público, en donde se incorporan experiencias culturales, personales, laborales, educativas, para conocer y reconocerse a través del espejo o mediante la retroalimentación, es decir co-construyendo. La existencia adquirirá sentido por medio del lenguaje, como creador de lo humano y vehículo de representaciones sociales del mundo. La comunicación con el prójimo, la humildad socrática de asumir que el otro enseña, que el otro también es maestro (y aquí incluimos al niño y la niña), es columna vertebral para la comprensión de lo que sucede a nuestro alrededor. Es indispensable tomar conciencia de la importancia de la comunicación para el autodesarrollo: “la conciencia de ser un factor decisivo para sí mismo y para el otro empuja a estar en la disposición más extrema para la comunicación” como apunta Jaspers, (1958, p. 458) y tomar conciencia de que la otra persona es sujeto irrepetible y singular (Santos-Gómez, 2009). El binomio Educación-Crianza, cataliza el desarrollo de la concientización crítica. Mediante la reflexión-acción, los padres, participantes activos en la construcción de arreglos y negociaciones familiares equitativas, impactan en la construcción de redes familiares y comunitarias óptimas para el desarrollo humano.

10 La calidad de la relación marital demostró tener un poder predictivo de estimulación apropiada que los padres daban a sus hijos en el primer año de vida (Grych & Clark, 1999, citado en Lamb & Lewis, 2010, p. 106) así como en la vinculación de apego positivo con el padre (Lundy, 2002, citado en Lamb & Lewis, 2010, p. 106).

11 Incluso se ha demostrado que hay cambios hormonales (mayores niveles de prolactina y cortisol y menores niveles de testosterona y estradiol), tanto en los padres como en las madres en el periodo neonatal, que se asocian al grado de reactividad frente a las señales del bebé (Storey et al., 2000, citado en Lamb & Lewis, 2010, p. 98).

Redes de cuidado para el desarrollo humano

Para los objetivos de esta investigación, se parte del principio de que la construcción familiar, social y comunitaria, son fuente alternativa de saberes y de redes para un fortalecimiento social, donde la reflexión-acción conlleve un análisis de la cotidianidad que visibilice la realidad de una sociedad (Pnud-México, 2011). No olvidemos aquellos discursos hegemónicos que obstaculizan el trabajo colectivo y desarraigan a los sujetos de sus propios grupos de pertenencia. Por ello, el trabajo con el binomio familia-escuela es indispensable, si queremos promover una crianza participativa con equidad, que garantice no sólo el bienestar, sino la felicidad y goce de sus miembros, ya que son gestores de un primer contacto social. Pensemos en la niñez como sede de relaciones (Corona-Caraveo, 2005).

Como bien dice Bojórquez (2005), la ciudadanía implica responsabilidad y reciprocidad entre el poder público y las personas, compartir la responsabilidad de lo público al igual que lo privado; por esta razón, decidimos trabajar con madres y padres que han escogido espacios dedicados a la primera infancia, con un modelo de educativo comunitario con enfoque de derechos vinculados al desarrollo, que visualizan el potencial personal y de convivencia, para generar pertenencia y construir identidad colectiva y solidaridad social como valores sociales.

Pasaremos ahora a hablar un poco sobre el contexto histórico y social que enmarcan estos proyectos de educación comunitaria, a pesar de las corrientes hegemónicas que intentan cooptarlos mediante la deslegitimación y la exclusión y de los cuales seleccionamos dos como escenario para nuestro estudio.

La educación popular es un espejo en el cual se reflejan movimientos sociales con sus diferentes principios ideológicos como la teología de la liberación, diversos movimientos revolucionarios, así como procesos populares que a lo largo de América Latina impulsaron el desarrollo social y de la clase popular desde hace medio siglo, como un ejemplo de fortalecimiento organizativo alternativo al modelo dominante. Podemos afirmar que Paulo Freire organizó y sistematizó esta propuesta teórico-práctica con una ética y epistemologías propias (Núñez-Hurtado, 2005).

El Movimiento de Redes por la Educación Comunitaria se funda en 2009, integrado por la Coordinadora Popular de Madres Educadoras (Copome), la Red Conecuitlani, la Red de Estancias Infantiles Tierra Firme, la Red Iztapalapa y la Red Acampicht, conformadas por alrededor de 100 centros comunitarios, que atienden aproximadamente a 13 mil niñas y niños de entre uno y seis años, de las zonas de alta vulnerabilidad en Ciudad de México. El trabajo de más de tres décadas de estos centros comunitarios, emerge ante la necesidad social de las madres trabajadoras sin acceso a la prestación de beneficiarse del servicio de estancias infantiles (González-Méndez, 2009).

Los centros comunitarios se mantienen de las cuotas que pagan las madres y padres que van de 400 a 800 pesos mensuales, y el resto de los recursos son auto gestionados. Están constituidos como asociaciones civiles no lucrativas, que buscan el desarrollo no sólo de las niñas y niños, sino también de las comunidades. La atención que se brinda en los centros es integral y cumple con los lineamientos oficiales de educación preescolar. Sus bases metodológicas, por ejemplo el método Nezahualpilli (Abiega et al., 2000, Pérez-Alarcón et al., 2005) y el de Educación Integral Popular, se basan en el constructivismo y la educación popular (Núñez-Hurtado, 2005).

Centro de desarrollo infantil comunitario nuevo amanecer

El Centro de Desarrollo Infantil Comunitario Nuevo Amanecer nació por iniciativa de un grupo de mujeres de la comunidad La Malinche, en la delegación Magdalena Contreras, para brindar el servicio de estancia infantil y educación preescolar a niños y niñas de escasos recursos, en una especie de comuna: quienes laboran u obtienen sus servicios en esta instancia, colaboran con su “granito de arena” (capacitándose entre sí, ayudan al mantenimiento, cocinan).

... Todo comenzó hace 20 años, cuando un grupo de mamás que vivían en dicho barrio, no tenían dónde dejar a sus hijos para acudir a su trabajo de empleadas domésticas... El objetivo, -relata una de las promotoras del proyecto educativo-, pronto se amplió, e incluyó entre sus beneficiarios a hijos de obreras, comerciantes ambulantes y otras mujeres subempleadas, todas sin prestaciones sociales, de las zonas marginadas de la ciudad... porque la Secretaría de Educación Pública (SEP) no tenía capacidad de atender a todos los niños de preescolar ni había tantos planteles privados como ahora... Diez años después, ya con un grupo más numeroso de mujeres, e integradas en la Coordinadora Popular de Madres Educadoras (Copome), lograron la donación de un terreno, donde se levantó Nuevo Amanecer... (González & Alvarado, 2006).

Centro Cipatli

En entrevista, María de Jesús Hernández Alvarado nos cuenta su trayectoria y experiencia como coordinadora en el centro Cipatli:

(...) la idea del centro inició en 1992... Inicé con 30 niños, tengo la carrera de puericultura, vivo y trabajo en La Colonia Los Hornos, de muy alta marginalidad, en la delegación Tlalpan. Empecé a trabajar en mi casa en dos cuartos en obra negra, con una población de 38 niños de seis

años y trabajo con grupo integrado, aplicando el sistema Montessori. En el 2004 nos visitan de SEP¹² y observan que se tiene un método y que el centro tiene buenas condiciones y nos invitan a formar un centro de educación inicial de la SEP. Esto nos lleva a tener apoyo pedagógico y una beca de \$1,300.00 mensual y contar con material didáctico dos veces al año.

En este año nos integramos a la Copome... Se trabaja con visión comunitaria y la relación que debe tener el niño con su entorno y que el aprendizaje surja a partir de lo que ellos viven día a día. Está sustentada en un 60% Montessori y un 40% con la didáctica de Freinet. Tomamos cursos para profesionalizarnos y ya dejamos de ser centro de educación inicial porque esta área desapareció. En el ciclo escolar 2010-2011 nos integramos con la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal.

Metodología

El trabajo de reflexión colectiva sobre las negociaciones familiares de la crianza se desarrolló mediante convocatoria abierta a padres y madres para asistir a tres sesiones de trabajo en las instalaciones de los dos centros comunitarios ya descritos, lográndose la participación de 40 padres. Ambos centros comparten un mismo perfil, ya que ambos trabajan con la misma metodología y criterios de servicio.

Se conformaron dos grupos de cinco y 35 personas y se utilizó la técnica de grupos focales (Krueger, 1998), ya que la entrevista de preguntas abiertas ofrecen a los participantes una mayor flexibilidad en la manera en que desean responder y pueden expresar libremente su opinión. Los datos para perfilar a la población infantil y a sus padres se obtuvieron del expediente escolar de los niños, previa aprobación de los padres y con el compromiso de guardar la confidencialidad de los datos.

Los grupos se reunieron en tres sesiones, con duración de dos horas cada una. En la primera se presentaron los objetivos del estudio exploratorio y la obtención del consentimiento informado según los lineamientos éticos del Reporte Belmont (Comisión Nacional para la protección de sujetos humanos de investigación biomédica y de comportamiento, 1979).

En las dos siguientes sesiones se desarrolló el encuentro denominado como Diálogo “Padres en Acción”, coordinado por una de las autoras. Cuarenta y tres mujeres y nueve hombres participaron en este encuentro. Después de una breve introducción que problematizara la importancia de la crianza y la necesidad de crear redes y negociar

ante la difícil situación de empleo, se plantearon las preguntas generadoras: ¿qué papel juega cada uno de los tutores o cuidadores? ¿De qué manera cada uno de los diferentes actores se ven afectados por la difícil situación de conciliar tiempo entre el trabajo y familia, incluyendo a los niños? Las reuniones fueron videograbadas y se transcribieron posteriormente para su análisis.

Resultados

Perfil de los padres participantes

Presentaremos el perfil de los padres y madres participantes que obtuvimos de los expedientes escolares correspondientes de 40 niños provenientes de los dos centros. Tomamos en cuenta diferentes indicadores como edad, tipo de servicio médico como un reflejo de las condiciones de ejercicio de derechos básicos en la población infantil; en cuanto a los adultos participantes se consideraron como indicadores: el estado civil para acercarnos al contexto social de la familia, ingreso económico y nivel escolar como reflejo de las condiciones de vida que pueden hacer viable o no ciertas tomas de decisiones.

Como ya hemos sostenido, nuestra muestra puede considerarse de alta vulnerabilidad por sus difíciles condiciones económicas que particularmente en este sector ha transformado las realidades esperadas según los estereotipos de los papeles por género. Encontramos una sobrerrepresentación de casi el doble de hogares con jefatura femenina, que en nuestro país representan el 22% de hogares (Conapo, 2010). Los cambios en el estereotipo masculino como proveedor único del hogar se reflejan en una realidad minoritaria de tan sólo 15% de los casos, mientras que las mujeres han asumido esta responsabilidad en el 38% de los casos y en casi la mitad de los hogares comparten ambos la responsabilidad de aportar económicamente.

En este último sector de los hogares en que ambos padres aportan, en más de una tercera parte de estos casos, son los hombres quienes aportan más y sólo una quinta parte están en condiciones de igualdad de aportaciones¹³. Pero si analizamos los datos globales de los hogares considerando la jefatura femenina (38%), entonces más de la mitad del ingreso proviene de la mujer y 45% de ellas aportan más que el hombre, tal y como se muestra en la gráfica 1. Esto es interesante si traemos a cuenta que “los efectos

13 Esto no es de extrañar dadas las condiciones de desigualdad por género en la región latinoamericana. Un reciente informe señala que, a pesar de la creciente incorporación de las mujeres al mercado laboral (70% entre mujeres de 20-40 años), la tasa de participación laboral femenina es aún inferior a la masculina y ésta disminuye cuando se trata de mujeres casadas. Además, la proporción de mujeres que están en la informalidad es mayor a la de los hombres. Los ingresos promedio de las mujeres representan el 70% de lo que generan los hombres (OIT-Pnud, 2009, pp. 17-20).

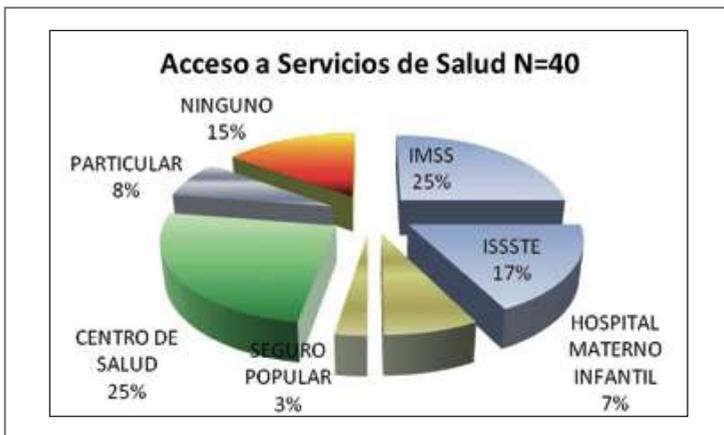
más favorables para la salud, la nutrición y la educación de todos los hijos se advierten cuando el ingreso se encuentra en manos de la madre, que cuando está en manos del padre” (Salles et al., 2000, p. 79).

Gráfica 1: Grado de contribución económica por género (elaborado por el autor).



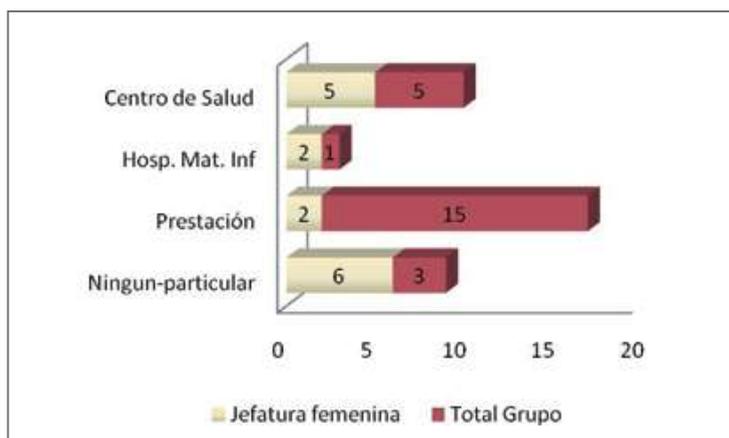
La incertidumbre por las escasas condiciones de inserción en el sector laboral formal se refleja en la falta de prestaciones y acceso a servicios médicos, tan importante como indicador del bienestar y calidad de vida de los niños de 0-5 años de vida.

Gráfica 2: Acceso a servicios de salud (elaborado por el autor).



La gráfica 2 muestra que sólo un 42 % goza de las prestaciones ligadas a un empleo estable formal (IMSS, Issste). Solamente un 10% recibe servicio médico por ley federal¹⁴, casi una cuarta parte recibe servicio médico por parte del gobierno local en los centros de salud, quedando otra cuarta parte en situación muy vulnerable para costear el servicio con sus propios medios, sobre todo en el caso de los hogares con jefatura femenina como se aprecia en la gráfica 3.

Gráfica 3: Acceso a servicios de salud en hogares con jefatura femenina (elaborado por el autor).



La escolaridad materna se ha integrado en estudios educativos recientes como parte del llamado capital cultural escolar de los niños¹⁵, y se ha relacionado con la probabilidad de trabajo infantil, con el embarazo adolescente y en general con la transmisión intergeneracional de la pobreza¹⁶. Todavía una de cada 10 madres tiene escolaridad hasta de seis años, y en su mayor parte se trata de mujeres que tienen a su cargo la responsabilidad exclusiva de crianza y provisión en sus hogares, aunque cabe señalar que esta

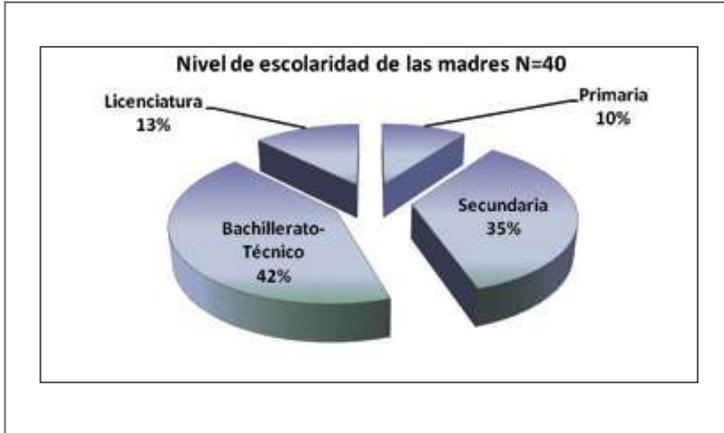
14 Se trata del Programa de Seguro Médico para una nueva generación ya reseñado e implementado desde el inicio del sexenio actual, que forma parte del esquema de Protección Social en Salud denominado “Seguro Popular”. Mediante una afiliación voluntaria para quienes no tienen prestación de este tipo, incluye sin costo las intervenciones y medicamentos asociados al primer y segundo nivel de atención conforme a los procedimientos que el propio Sistema determina y con el Fondo de Protección contra Gastos Catastróficos, se financian enfermedades de alto costo. El modelo financiero del Sistema de Protección Social en Salud (SPSS) se sustenta en un esquema tripartita con aportaciones por persona afiliada del gobierno federal y de las entidades federativas, así como por contribuciones de los afiliados conforme a su capacidad económica (Gobierno-Federal-Salud, 2011, p. 8).

15 “Es importante destacar que al haber una relación fuerte entre los resultados de aprendizaje y la escolaridad de los padres, la inversión que se haga para aumentar el nivel educativo de la población actual conlleva también mejores condiciones educativas para los niños de la siguiente generación (transmisión intergeneracional), pues estos tendrían padres con niveles educativos mayores que los de la generación actual.” (Inee, 2010, p. 15).

16 Para una revisión reciente sobre los estudios del impacto de la escolaridad como indicador social, cf. Muñoz-Izquierdo (2003).

proporción con este rezago escolar es menor a la que se reporta en el último censo, para mujeres de 30 años que viven en ciudades de más de un millón de habitantes (17%). Más de una tercera parte cuenta con educación básica (nueve años), otro tanto cuenta con educación media superior y sólo una de cada siete madres alcanza un nivel profesional, muy por debajo de una de cada cuatro según el Censo de población 2010 para este mismo sector (Ver gráfica 4).

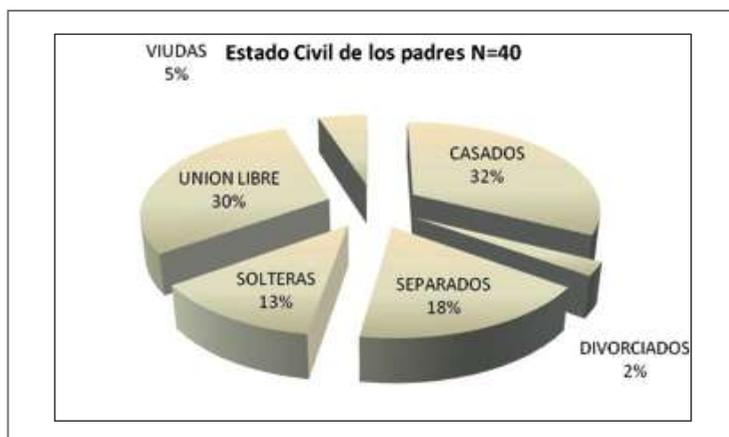
Gráfica 4: Nivel de escolaridad de las madres (elaborado por el autor).



Por lo que toca a los padres, encontramos una mayor proporción con escolaridad limitada (16%), y sólo un 6% con educación superior, concentrándose la mitad de ellos en la educación media superior y el resto en la secundaria, lo que da un promedio de 10.7 años de escolaridad vs. 11.14 reportado para su grupo de edad en el Censo (Inegi, 2010).

Caracterizaremos ahora el tipo de hogares en que viven de acuerdo con el estado civil que declaran los padres y que se representa en la gráfica 5. La proporción de madres solteras, separadas, viudas o divorciadas coincide con la proporción de hogares monoparentales ya descritos por ingreso como hogares con jefatura femenina. No sabemos sin embargo, cuántos de estos hogares tienen una conformación de familia extensa, como parte de las estrategias que han adoptado muchas familias mexicanas para hacer frente a la crisis y optimizar los recursos dada la incertidumbre económica, pero sí tuvimos la presencia de abuelas y abuelos en nuestras reuniones. Sabemos además que en los barrios populares, es frecuente encontrar redes familiares asentadas en lugares próximos y de esta manera aumenta la cohesión social de estas colonias (Lomnitz, 2003).

Gráfica 5: Estado Civil de los Padres (elaborado por el autor).



En el grupo de participantes, están representados todos los rangos de edad de niños y niñas atendidas en los dos centros. Casi la mitad de los padres participantes tienen hijos de cuatro años (45%) y una tercera parte están participando en la crianza de sus hijos/as en sus primeros dos años de vida. El mayor número de niñas se concentra en el último y primer año, y el pequeño grupo de dos años (23%) se caracteriza porque viven en hogares con jefatura femenina.

En estudios de sociedades anglosajonas, la época preescolar representa un pico en los niveles de interacción padre-niño por lo menos en situaciones públicas, declinando suavemente durante el periodo escolar (Amato, 1989 y Mackey, 1985, citados en Lamb & Lewis, 2010, p. 118). Es interesante también el dato de que de acuerdo con el Estudio Nacional sobre Desarrollo Infantil, los padres obreros británicos tienden a cuidar a sus hijos mientras sus esposas trabajan, más que los padres empleados en oficinas (Lamb & Lewis, 2010).

Las voces participantes: el trabajo grupal como construcción de encuentros

Las jornadas laborales a las cuales se encuentran sujetos la mayoría de los padres participantes, generan la necesidad de llegar a algún arreglo de cuidado conjunto entre la pareja o la familia con sus redes y esto impacta en las prácticas de la vida diaria. Una primera participante, un tanto vacilante, refiere que su esposo trabaja en una plataforma petrolera y llega a casa cada mes por unos días y nos relata cómo conversan sobre esta situación. Ella argumenta: “terminas tus 12 horas... terminas turno y descansas... yo trabajo de 8 de la mañana y llego hasta las 9 de la noche a casa. Mi mamá me ayuda, pero ropa, tarea, bañarlos, *todo lo hago yo... no descanso...*”

Otra madre comenta en el mismo tono: “... Mi esposo trabaja de lunes a viernes y llega tarde, pero los fines de semana, a papá *le toca lavar, barrer...*” Otra más dice: “...yo trabajo los sábados y él *se encarga* del niño: lo baña, le da de comer, disfruta de atenderlo y jugar. No tengo que decirle lo que tiene que hacer... de repente le digo: *¿sabes qué? ayúdame...*”

Aún cuando se tratan de situaciones semejantes, las negociaciones no se dan de la misma manera: la asunción de la responsabilidad de protección, cuidado y de relación afectiva compartida presente en la tercera intervención, contrasta con el primer reclamo, que -no por tradicional e histórico deja de tener vigencia, acerca de la falta de reconocimiento del trabajo “no remunerado” asignado a las mujeres (ella y su madre)¹⁷, así como de la segunda intervención, en que la reasignación de roles se da como cambio de guardia y turno, regido de manera parecida a una situación laboral formal llevada al ámbito doméstico.

Se multiplican los ejemplos en una reflexión grupal, para empezar a contextualizar la experiencia y confrontarla con otros actores y otros tiempos. El ejercicio de la crianza transita entre lo privado y lo público. Los diferentes actores participantes en la crianza tienen una movilidad interdependiente. Al asumir responsabilidades, éstas tienen un impacto en su propia identidad individual y social:

(...) El fin de semana mi esposo baña la bebé, pero mi mamá dice... ‘a mí no me gusta... yo nunca dejé que tu papá te bañara a ti, no dejes que él la bañe...’ y yo le respondí... ‘no le pasa nada... él la quiere un montón y yo confió en el...’

Una madre joven dice:

...nos damos cuenta que somos una nueva generación y queremos cortar...cambiar... cortar de raíz el machismo, darnos cuenta que ya se está terminando con ese machismo... No queremos repetir la historia, queremos darles un buen ejemplo... Estamos al pendiente de sus necesidades y sus tiempos...

17 Añadimos a los datos que ofrecimos en la sección anterior que, mientras los hombres mexicanos trabajan un promedio de siete horas y dedican 1.6 horas a trabajo no remunerado, las mujeres trabajan 5.6 horas y otras 5.4 horas en trabajo no remunerado. Esta desigualdad sólo superada en la región por Costa Rica cuyas mujeres laboran 7.8 horas más otras seis horas en el trabajo no remunerado. Los hombres también son los que más laboran con 9.1 horas en trabajo remunerado y 2.7 horas no remuneradas. Guatemala concentra la mayor desigualdad laboral para la mujer con 7.9 horas de trabajo no remunerado por lo que sólo pueden trabajar de manera remunerada 1.8 horas vs. 5.5 horas de trabajo remunerado y 2.4 horas no remuneradas de los hombres guatemaltecos (López-Calva, 2010, p. 35).

Una abuela presente, reflexiona sobre los obstáculos culturales que fijan territorios de poder: “...Yo opino que no todas las mujeres principalmente de mi generación, no dan oportunidad a que participe el hombre, nos da miedo darles ese poder que nosotras tenemos en la crianza... y educación en nuestros hijos...”

Para algunos varones, ser padre es una de las cosas más importantes pero también lo es el trabajo, pues como proveedores se ratifica ese puesto de poder que históricamente se les ha asignado, con los costos de tener que renunciar a la vida familiar (Salguero, 2008). Así, las voces masculinas del grupo comparten: “...Necesito tiempo disponible para convivir con mis hijos...” o “...soy privilegiado: trabajo de noche, trabajo doce por 36 hrs...”

Un tercero argumenta: “... La responsabilidad es de los dos, desafortunadamente los papás trabajamos más tiempo que la mamá y no podemos estar con los hijos. El tiempo que tengo se los dedico, es mi responsabilidad...una vida de pareja debe ser compartida...”

Las identidades masculinas incorporan la experiencia colectiva, en un proceso de negociación constante de significados a través de la relación con los hijos, con la pareja, con la familia, en un reaprendizaje con modelos de masculinidad que incluyan el reconocimiento y el respeto por los afectos y las emociones, no sólo como tarea de los hombres, sino de las mujeres también (Salguero-Velázquez, 2008, p. 14).

Oigamos voces provenientes de hogares con jefatura femenina por ausencia del padre, cada vez más común en nuestro país¹⁸: “...Su papá no vive conmigo, pero trato que el tiempo que está con él, lo disfrute, que participe...”; “... Yo soy la única.... soy mamá y soy papá... es difícil pero trato de poner reglas...”; “... Una mamá soltera no necesita partirse en dos, intentando multiplicarse para educar, hacer cosas, un papel que no conoce... de lo que me he ocupado es ser mucha mamá para mis hijas, me he ocupado que tengan mucha mamá...”

Contra lo esperado, encontramos un espacio para la implicación de un padre que no vive con la pareja y con el hijo. Por lo que dice, la ausencia del padre en el hogar no necesariamente pasa por irresponsabilidad o una mala relación de pareja¹⁹.

El estereotipo tradicional del papel del hombre en cuanto a la toma de decisiones, de sanciones y castigos se reproduce en el segundo ejemplo como una responsabilidad que tiene que asumir una mujer que se define todavía en relación con una pareja ausente, muy al contrario de la tercera que enfatiza la necesidad de aceptar que un hogar

18 Los hogares con jefatura femenina en México, se han incrementado de manera importante, pasando a representar un 22% en 2008, en comparación con el 16% en 2000 (Conapo, 2010).

19 Similares resultados de compromiso con los hijos obtienen (Tamis-Lemonda & Mc Fadden, 2010) con padres que perciben bajos ingresos en la ciudad de Nueva York, quienes viven en unión libre o en otro lugar distinto al hogar de sus hijos y que luchan por relacionarse con sus hijos de maneras distintas a las que ellos tuvieron en su infancia.

de este tipo, tendrá necesariamente diferencias cualitativas importantes. Es de notarse que la compensación que menciona de manera tan coloquial “ser mucha mamá”, indica todavía vestigios de esta definición por carencia o déficit social presente en su propia representación social identitaria.

Conclusiones

Existe una circularidad hermenéutica entre el lenguaje y la acción. El lenguaje es acción pero, al mismo tiempo, la acción es lenguaje²⁰. Nuestro lenguaje debe ser reflexivo como herramienta para la toma de conciencia y es en el diálogo como vuelve a encontrarse al otro.

Voces y vivencias se encontraron como un ejercicio de autorregulación reflexivo no normativo. Voces que llevan a la acción, brindar oportunidades para compartir sus experiencias y encontrarles un significado gracias al “espejeo”, o incluso convertirse en cronistas, permitiéndose jugar entre lo privado y lo público-.

Su vivencia su experiencia su historia, la pusieron al servicio de la comunidad, dispuestas y dispuestos a correr “riesgos”, al exponerse, brindando y brindándose la posibilidad de co-construcción dirigida a la negociación, a los arreglos con conciencia que decanten en un proceso equitativo y de corresponsabilidad, para de esta manera, desde la acción y el ejemplo, poder impactar de una manera humanizada la crianza de los niños y las niñas, promoviendo los derechos de la infancia.

Al escuchar las diversas voces, se advierte un sistema en movimiento, con un ritmo propio gestando autonomía. Frases que incluyen la posibilidad del respeto, la disposición de aprender del otro y vivir la “satisfacción de la ayuda”: “... me gustaría que estuviéramos más tiempo reunidos, trabajando...”, pues la “... enseñanza, experiencias de los otros otras...”, porque “... cada quien es diferente...”, “... la mejor manera de educar es a través del ejemplo...”, “... quiero aprender a educarlo diferente...”, “estar informados es educarlos con conciencia, es decir con conocimiento...”

Es aquí donde la labor socializante de la escuela, actúa como puente articulador y proveedor del espacio necesario de encuentro y reflexión, más allá de sus propios espacios. Los padres reconocen que trabajar en equipo es indispensable y rescatan la labor de la escuela y la importancia de trabajar con ella en equipo. De hecho, con regularidad y como parte del compromiso y programa comunitario de la escuela, los padres deben asistir a talleres en las llamadas escuela para padres, con la finalidad de fortalecer a la familia y garantizar un medio ambiente óptimo para el desarrollo de los niños y las niñas.

20 “...el lenguaje es generativo... el lenguaje, por lo tanto, no sólo nos permite describir la realidad, el lenguaje crea realidades...” (Echeverría, 2003, p. 22).

Esperamos haber podido esbozar la forma, en que las diversas transformaciones socio demográficas y económico-culturales, han repercutido en los diversos arreglos múltiples familiares y en la ampliación y búsqueda de cuidadores secundarios que pueden encontrarse en los hogares extensos o familias ampliadas, en centros de cuidado o de vecinos solidarios²¹. El cuidado y educación de los niños y niñas no puede seguir viéndose como un asunto de la esfera privada, ni familiar. Esta visión de disociar el mundo privado del público como dos esferas sin contacto, se refleja claramente en el comentario preocupado de una madre:

...lo importante es estar consciente que estamos formando personas que se van a enfrentar a una sociedad, que se van a enfrentar a una 'selva', pero tampoco los preparamos como animales... es cuando tenemos que tener en cuenta los valores, respeto...

Como bien sustenta Nussbaum (2000), la institución familiar es definida, acotada, legitimada y regulada por el estado. Por tanto para cambiar la posición de la mujer en casa se requieren de políticas públicas que amplíen opciones, el reconocimiento de la importancia del trabajo doméstico y familiar para el bienestar social, combatir los salarios discriminatorios, y la promoción de reconocer el valor de uno mismo como persona y no necesariamente en relación con otros, tal y como estas mujeres y hombres demostraron en este breve ejercicio de encuentro.

Lista de referencias

- Abiega, L., Chapela, L. M., Guerrero, S., Rojas, M. (2000). *Netzahualpilli, una propuesta educativa con participación comunitaria*. México, D. F.: Fundación Bernard Van Leer.
- Bojorquez, N. (2005). Desarrollo y derechos humanos. En Y. Corona-Caraveo, N. del Río-Lugo (ed.) *Derechos de la infancia. Infancia en riesgo*, (pp. 11-28). México, D. F.: Universidad Autónoma de México, Universidad de Valencia.
- Calderón-Hinojosa, F. (2011). *5o. informe de gobierno. 3.2 Salud*. México, D. F.: Gobierno de México.
- Canalizo-Obando, P. G., Cardós-Duarte, G. & Venegas-Lafon, R. M. (2006). Tres rostros femeninos de la parentalidad: una abuela indígena, una madre citadina y una cui-

21 "Entre 2000 y 2008, los hogares ampliados o extensos aumentaron su participación cerca de 22%, respecto al total de los hogares en México. La tendencia referida podría estar asociada a las dificultades para organizar la vida independiente en hogares distintos a los de la familia de origen o a la política y al envejecimiento de la población y a los arreglos familiares recurrentes entre las familias mexicanas" (Conapo, 2010).

- dadora de guardería. En R. M. More (ed.), *La cultura de la paternidad antidoto contra la violencia y la barbarie*, (pp. 209-220). México, D. F.: El Manual Moderno.
- Comisión Nacional para la protección de sujetos humanos de investigación biomédica y de comportamiento (1979). *Reporte Belmont: Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación*. Belmont: Registro Federal.
- Conapo (2010). 15 de mayo. Día mundial de la familia. *Boletín 195*, p. 10. Recuperado el 30 de octubre de 2011, de:
http://www.conapo.gob.mx/prensa/2010/bol012_2010.pdf.
- Córdova-Villalobos, J. A. (2011). *Prevé aplicar este año 700 mil pruebas de tamiz auditivo*. México, D. F.: Secretaría de Salud.
- Corona-Caraveo, Y. & Del Río-Lugo, N. (eds.) (2005). *Derechos de la infancia. Infancia en riesgo*. México, D. F.: Universidad Autónoma de México, Universidad de Valencia, Generalitat Valenciana.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Abingdon: Routledge Falmer.
- De León-Pasquel, L. (ed.) (2010). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México, D. F.: Ciesas.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.
- Gobierno-Federal-Salud (2011). *Sistema de Protección Social en Salud. Informe de resultados enero-junio 2011*. México, D. F.: Secretaría de Salud.
- González-Alvarado, R. (2006, 03-04). *En el centro Nuevo Amanecer, el desarrollo infantil es tarea de todos*. México, D. F.: La Jornada.
- González-Méndez, A. (2009). *Se funda Movimiento de Redes por la Educación Comunitaria*. Recuperado el 7 de diciembre de 2011, de:
http://www.laneta.apc.org/index.php?option=com_content&view=article&id=397:se-funda-movimiento-de-redes-por-la-educacion
- Grych, J. H. & Clark, R. (1999). Maternal employment and development of the father-child relationship in the first year. *Developmental Psychology*, 35, pp. 893-901
- Idie-OEI (2007). *Idie Iberoamericano de Primera Infancia y Derechos de la Niñez*. Recuperado el 30 de noviembre de 2011, de:
<http://www.oei.es/idie/documentodefinitivoIDIEprimerainfancia.pdf>
- Inee (2010). *El Derecho a la Educación en México, 2009*. Recuperado el 6 de julio de 2011, de:
http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2009/Completo/resumen_derecho_educacion.pdf.
- Inegi (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México, D. F.: Inegi.

- Inegi-IMSS (2010). *Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social (Eness 2009)*. México, D. F.: Inegi.
- Krueger, R. A. (1998). *Focus Group: A Practical Guide For Applied Research*. California: Sage Publications.
- Lamb, M. C. & Lewis, C. (2010). The development and significance of father-child relationships in two-parent families. In M. E. Lamb (ed.) *The role of the father in child development*, (pp. 94-153). Hoboken: John Wiley and Sons.
- Lomnitz, L. (2003 [1975]). *Cómo sobreviven los marginados*. México, D. F.: Siglo XXI.
- López-Calva, L. F. (ed.) (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. San José de Costa Rica: Pnud.
- Lundy, B. L. (2002). Paternal socio-psychological factors and infant attachment: The mediating role of synchrony in father-infant interactions. *Infant Behavior and Development*, 25, pp. 221-236.
- More, R. M. (2006). *La cultura de la paternidad. Antídoto contra la violencia y la barbarie*. México, D. F.: Manual Moderno.
- Muñoz-Izquierdo, C. (2003). *Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Nsamenang, B. (2007). *Cultures in early childhood care and education*. París: Unesco.
- Núñez-Hurtado, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio. Educación Popular*, 10, pp. 3-14.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: the capabilities approach*. New York: Cambridge University Press.
- Oecd (2009). *México. Country highlights. Doing better for children*. París: Oecd Publishing.
- Oecd (2009a). *Comparative Child Well-being across the Oecd. Doing Better for Children*. París: Oecd Publishing.
- Oecd (2009b). *Doing better for children*. París: Oecd Publishing.
- Oecd (2011a). *Growing Income Inequality in Oecd Countries: What Drives it and How Can Policy Tackle it?* París: Oecd Publishing.
- Oecd (2011b). *Society at a Glance: Oecd Social Indicators*. París: Oecd Publishing.
- OIT-Pnud (2009). *Trabajo y Familia: Hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social*. Santiago: OIT, Pnud.
- Pérez-Alarcón, J., Abiega, D., Pamplona, I. & Zarco, M. (2005). Alternativas de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: el proyecto Nezahualpilli. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXV (3-4), pp. 115-178.

- Pnud-México (2011). *Índice de desarrollo humano de hogares e individuos 2008* Recuperado el 1 de diciembre de 2011, de:
http://www.undp.org.mx/spip.php?page=area_interior&id_rubrique=123&id_article=1812&id_parent=119
- Salguero-Velázquez, M. A. (2008). Ni todo el poder, ni todo el dominio: identidad en los varones, un proceso de negociación entre la vida laboral y familiar. En J. Ramírez-Rodríguez & G. Uribe-Vázquez (coords.) *Masculinidades, el juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*. México, D. F.: Plaza y Valdés, Universidad de Guadalajara, Pnud, Academia Mexicana Jalisciense de Ciencias, Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres.
- Santos-Gómez, M. (2009). La pedagogía de Paulo Freire: de la situación límite al diálogo como utopía. En H. Cerutti & J. Pakkasvirta (ed.) *Utopía en Marcha*, (pp. 385-398). Quito: Ediciones Abya-yala.
- Tamis-Lemonda, C. M. & McFadden, K. E. (2010). Fathers from low-income Backgrounds. Myths and Evidence. In: M. E. Lamb (ed.) *The Role of the Father in Child Development*, (pp. 296-318). Hoboken: John Wiley and Sons.

ESTUDIO SOBRE LA PARENTALIDAD EN LOS PRIMEROS DOS AÑOS DE VIDA DE SU HIJO O HIJA¹

Rosa María Nashiki-Angulo

Introducción

La investigación titulada *Estudio sobre la parentalidad en los primeros dos años de vida de su hijo o hija*, surge del interés por comprender las nuevas posturas de la parentalidad en la sociedad mexicana, para ello se realiza un análisis de las condiciones de un centro educativo infantil al sur de la ciudad de México, así como una serie de observaciones que permitan comprender ¿Cómo es la participación de los padres en el cuidado y crianza de su hijo o hija en los primeros dos años de vida? Como se mencionó anteriormente, los resultados obtenidos pretenden ser la base para el planteamiento de nuevas investigaciones que permitan la descripción de la parentalidad en la actualidad.

El presente documento pretende generar una visión global de la estructura del estudio en el que se comparten y describe la secuencia realizada para la obtención de los resultados, así como de los hallazgos teóricos que lo avalan. Se organiza en cuatro apartados, el primero corresponde al marco de referencia, en el que se hace una descripción y análisis de las posturas de paternidad y maternidad, así como las implicaciones sociales que ellas tienen durante su ejercicio, al igual que las transformaciones teóricas que se han dado a partir de su estudio hasta llegar al concepto de parentalidad.

Posteriormente se describe la estructura metodológica utilizada para la realización de este estudio, iniciando con la contextualización en la que se describen las condiciones en las que se llevó a cabo, así como el procedimiento realizado para la recolección de información. Una vez finalizado este apartado se presentan los resultados obtenidos y un análisis de los mismos, en un primer término, en cuanto a las situaciones que favorecen la participación de los padres y, en segundo término, los significados de la parentalidad, a partir de observaciones en un grupo de adaptación para familias de nuevo ingreso a un centro educativo infantil.

Finalmente se presentan las conclusiones a las que se llegó con la realización de este estudio y se incluye el listado de referencias.

1 La presente investigación es una versión preliminar para el desarrollo de una investigación que permita comprender cómo es el ejercicio de la parentalidad en nuestros días, así como cuáles son las condiciones que la promueven. Los resultados obtenidos en este estudio preliminar son parte de la participación de la autora en el Diplomado Semi-presencial en Investigación en Infancia y Juventud para miembros de las instituciones latinoamericanas pertenecientes a la Red Childwatch, en su segunda vertiente de jóvenes investigadores. Este evento tuvo una vigencia de marzo de 2011 a mayo de 2012. Así mismo, pretende ser la base para otros estudios profesionales de la autora.

Marco de referencia

Hasta ahora se ha considerado que los mayores vínculos emocionales en la familia se dan entre la madre y los hijos e hijas, echando mano de representaciones biologicistas de la maternidad. De acuerdo con Ramos (2001) “el embarazo y la lactancia eran etapas en las que lo biológico imponía una distancia clara en la relación padre-hijo, y esto incidiría en que la relación con la madre fuera más intensa” (Ramos, 2001, p. 2), es decir, que pareciera que durante la etapa de gestación y lactancia se genera un estrecho vínculo con el hijo o la hija por ser la madre quien, al menos en lo biológico es la única que experimenta las sensaciones y permite el desarrollo del embrión; mientras que, para el caso de la lactancia, tradicionalmente ha sido la madre la encargada de proporcionarla, esto es evidente cuando se trata de alimentar al bebé a través del seno, pero ello no sería necesario si se utiliza el biberón.

En la actualidad se han promovido diferentes maneras en las que el padre puede establecer relaciones con sus hijos o hijas, incluso en momentos en los que tradicionalmente eran exclusivos de la madre, como lo era la alimentación o el cuidado. Sin embargo, en la mayoría de los casos se da en momentos de juego o bien en situaciones que tienen que ver principalmente con la disciplina. Esto ha permitido que tanto la madre como el padre posean una presencia en el cuidado y desarrollo de sus hijos e hijas aún con diferencias marcadas.

De acuerdo con Torres, Ortega y Reyes (2008), tanto hombres como mujeres poseen una representación social más unánime de la maternidad que de la paternidad a diferencia de la paternidad. Esto lo muestran a partir de investigaciones en las que al preguntar a ambos sexos sobre la maternidad y la paternidad logran visualizar la representación que está presente aún en nuestros días.

Las respuestas obtenidas acerca de la maternidad permiten concluir que culturalmente se asume que todas las mujeres tienen el deseo de ser madres, que es algo que ellas ya traen por su condición biológica, y que el vivirla en si misma manifiesta su realización. Además de ello, se añaden una serie de emociones y manifestaciones de las mismas que se asumen como propias de las mujeres en este sentido, socialmente se ha establecido que las mujeres por naturaleza son amorosas con sus hijos e hijas y que ellos y ellas son lo más importante en su vida.

154 | Por otra parte, en cuanto a la paternidad las respuestas son más variadas pero comunes entre sí se reconoce al varón como el proveedor, el que protege a su familia, el que cuida, del que puede prescindirse si llegara a faltar, el que fecunda, etc. Sin embargo, no se asume que su participación en la crianza sea necesaria e importante, es más, son pocas las oportunidades que tiene de ser parte en la vida de sus hijos e hijas.

Por otra parte, algunos investigadores como Ramos (2001) y Torres, Ortega y Reyes (2008) consideran que la paternidad es un rol que se asume a partir de las experiencias que se tiene desde la infancia, es decir, que la paternidad podría ser diferente si los varones tuvieran otro tipo de relaciones con sus padres. Estos investigadores han analizado las experiencias de diversas generaciones de personas en América Latina, quienes crecieron con una imagen de padre ausente y distante, pero que a su vez, se hacía presente de algún modo, ya fuera para impartir la “disciplina”, directa o indirectamente, es decir que el padre estableciera algunas consecuencias por mal comportamiento, o que la madre lo nombrara para establecer cierto control de la conducta de los hijos y las hijas.

Los autores también han reconocido la participación del varón en situaciones lúdicas en las cuales su participación pudiera ser considerada sumamente permisiva al relacionarse cercanamente con sus hijos e hijas (sobre todo varones), en actividades en las que la presencia de las mujeres no era permitida, tales como ir al estadio, jugar a la pelota, o emprender un paseo de aventuras.

Torres, Ortega y Reyes (2008) afirman que sin importar la manera en la que los varones asumieron el significado de crianza, para algunos de ellos el ser padre les ha resultado ser una experiencia gratificante, que ha permitido mostrarles aspectos de ellos mismos que no percibían, además de brindarles una relación con su hijo o hija en la que sus conductas, pensamientos y sentimientos van modificando al otro u otra, y viceversa. Es decir, han podido reconocer que, al involucrarse en el cuidado, crianza y bienestar de los hijos y las hijas han sido capaces de aprender acerca de sus propias características, pensamientos, necesidades, miedos, etc. Lo cual les ha llevado a generarles otras oportunidades para poder relacionarse con su hijo o hija a través del diálogo y el compartir, de tal manera que han podido influir desde otro lugar al desarrollo de su hijo o hija.

Con lo anterior, se puede afirmar que, en la actualidad y conforme las prácticas de la paternidad se van transformando, la conceptualización de la paternidad ha ido cambiando en la medida en que el hombre ha ido percibiendo que la privación de su rol fundamental de proveedor disminuye su poder en la familia (Silverstein, Averbach, Grieco & Dunkel, 1999 en Paternal, Martínez & Rodes, 2005).

Además de lo anterior, las situaciones económicas van abriendo espacios para que tanto hombres como mujeres posean un desarrollo profesional fuera de la familia así como una contribución financiera para el sostén de la familia, lo cual ha generado modificaciones al interior de la misma, así como ha dado lugar a diferentes negociaciones entre sus integrantes, entre los que destacan las labores domésticas y la crianza de los hijos y las hijas. Esto ha dado lugar a la creación de nuevas representaciones de la maternidad y la paternidad, tal es el caso de la parentalidad.

La parentalidad es definida por Delucca, *et al.* (2008-2009) como “aquello que ‘la pareja’ produce de manera conjunta” ante las dos novedades que enfrenta: 1) la vida cotidiana en común entre dos, que da la posibilidad de construir un sentido de pertenencia a un nosotros y, 2) la incorporación del hijo a ese nosotros. Para que se genere “el ejercicio de la parentalidad” propiamente dicho, es esperable que se evidencie alguna elaboración conjunta. Desde este punto de vista los autores reconocen tres tipos de parentalidad, los cuales se describen a continuación:

- **Parentalidad reproductiva a predominio de la repetición o no innovadora.** Este tipo de parentalidad se ejerce desde la visión de “no repetir los errores de la generación de los padres”, sin embargo se percibe en el funcionamiento efectivo, que el modelo tradicional heredado, rige para reproducirlo o para oponersele como contramodelo, lo cual señala que la continuidad, manifiesta o velada, es más fuerte que el desasimio.
- **Parentalidad disociada.** En este tipo de parentalidad cada miembro de la pareja da muestras de regirse por un modelo diferente, advirtiéndose que no se ha logrado aún una construcción conjunta. Es frecuente encontrar que en la pareja existen dos formas de crianza diferentes de la familia de origen de cada uno, decisión deliberada de crear una forma nueva muy poco compartida con el otro. En este contexto, el hijo inicialmente no aporta complejidad, sino desorganización.
- **Parentalidad innovadora/compleja.** En ésta predomina un movimiento hacia lo creativo, hacia la invención de estrategias, que resulta de una verdadera construcción conjunta de la pareja y no de una repetición u oposición al modelo anterior. Se perciben indicios de procesos subjetivos que redefinen y resignifican tanto la relación de la pareja como el vínculo de filiación con el antecesor, pudiéndose aceptar tanto la continuidad a través de la transmisión, como la discontinuidad que supone, dar a lo heredado el propio sello.

Aunado a lo anterior, Torres, Ortega y Reyes (2008) realizaron un análisis de las familias desde la perspectiva de género, lo cual ha permitido observar componentes que habían permanecido ocultos o no habían sido considerados relevantes para entender la diversidad de las familias y su transformación actual, tales como los procesos de formación familiar, la división del trabajo y la dinámica familiar. Estos componentes se revisarán con mayor detalle en las siguientes líneas en donde se pretende dar una mirada global de las familias así como de los significados de paternidad que hasta ahora se conocen en la literatura.

Según Torres, Ortega y Reyes (2008), tradicionalmente, hombres y mujeres, asumen que existe una división del trabajo basada en el sexo biológico, por lo que desde esta visión a la mujer le corresponde el ámbito de lo doméstico y al hombre las actividades

como proveedor, su responsabilidad es llevar dinero a la casa, y sostener a la familia económicamente; esto es un hecho que se presenta en cualquier sector socioeconómico e independientemente del nivel educativo.

Por otra parte, Estudios, basados en el enfoque constructivista, demuestran que los hechos de la maternidad y de la paternidad no están dados, es decir, que se van creando a partir de las experiencias que van teniendo las personas a lo largo de su vida, sí como a través del intercambio que se tiene con la sociedad. Y de acuerdo con Thomas Laqueur (1992, en Ramos 2001), son los individuos quienes a partir de leyes, costumbres, sentimientos, emociones y el poder de la imaginación que hacen que los hechos biológicos asuman significación cultural.

Otro elemento a considerar es que la toma de decisiones está fuertemente ligada a la división sexual del trabajo; éstas dependen de quién ejerce el poder, es decir, de quién aporte los ingresos para la manutención de la familia. En este aspecto es posible notar la desigualdad y las relaciones asimétricas de poder que se dan en lo interno de las familias, en donde se mantiene hasta nuestros días la visión de quien debe brindar el mayor aporte económico es el varón, quien además es el que toma las decisiones *importantes* para la familia.

En la actualidad las mujeres entran y permanecen en el mercado de trabajo, la mayoría de ellas no abandonan su jornada de trabajo doméstico ni el de crianza, son agentes de “*doble o triple jornada*” es decir, invierten gran cantidad de tiempo antes y después de su jornada laboral para cumplir con sus obligaciones domésticas y de crianza. Sin embargo, aun cuando posee un ingreso económico, la posibilidad de las mujeres de obtener y controlar su propio dinero y su independencia, ha sido un motor de cambios en la distribución del poder conyugal, en la toma de decisiones, en la educación de los hijos, en la formación y disolución de sus familias, en la disminución del número de miembros, en el aumento de uniones consensuadas y en la postergación de la edad para casarse (Ramos, 2001 & Torres, Ortega & Reyes, 2008).

Por su parte, Bonino (2001, en Torres, Ortega & Reyes, 2008) menciona que los varones participan en las tareas domésticas cuando no tienen otra alternativa, es decir, cuando la pareja está ausente, cuando la mujer trabaja porque no tienen otra opción; pero en cuanto la mujer se hace presente, él vuelve al estado de poca actividad. En este sentido, pareciera en la mayoría de las familias y mujeres que el varón le hace el favor de suplirla en sus actividades mientras ella sale a trabajar; esta situación le regresa el poder de la familia al varón y mantiene en segundo plano a la mujer. O bien, puede desarrollarse profesionalmente si no descuida sus *deberes*, ya que *ella sabrá si paga otra mujer que le ayude a realizar las labores domésticas*, o se da tiempo para realizarlas ya que son su responsabilidad (Bonino, 2001, en Torres, Ortega & Reyes, 2008).

En una investigación realizada en México con hombres de clase media, visiblemente progresistas, se reconoce que los padres están poco tiempo con los hijos y las hijas y que el contacto de la madre con los niños es más frecuente e intenso. Según Vivas (1993, en Ramos, 2001), la paradoja radica en el hecho de que es la responsabilidad paterna percibida como más relevante, es decir la obligación de proveer, la que más los aleja de ese deseo de involucrarse de manera más directa con los hijos. Y, en la competencia entre la necesidad de proveer económicamente y la necesidad de atender físicamente a los hijos -sobra decirlo- ni siquiera se cuestiona la preeminencia de la primera, que representa (todavía) uno de los principales anclajes de lo que significa ser hombre.

En los últimos años ha surgido la necesidad del padre por jugar un papel activo en el desarrollo de sus hijos e hijas (Rotundo, 1985 en Paternal, Martínez & Rodes, 2005), sin embargo, aún cuando los niveles de participación en el cuidado hayan aumentado, existe un desajuste entre las creencias de los hombres sobre su rol de padre y su conducta paterna actual. Este desajuste ha sido explicado por De Larossa (1989, en Paternal, Martínez & Rodes, 2005) a través de la diferencia entre la llamada *cultura de paternidad* y la *conducta de paternidad*, la primera se refiere a la manera en la que socialmente se vive la paternidad, mientras que la segunda es la manera particular de vivirla. Entre ambas concepciones surgen sentimientos de ambivalencia y culpabilidad por no ser un *buen padre*, o el padre que se esperaría ser; esto ha motivado la consolidación de una línea de investigación respecto de la conducta masculina en función de los roles sociales entorno a su paternidad.

En este sentido, de acuerdo con Ramos (2001):

La manera de ser padre -y de ser madre- es un hecho histórico construido por las culturas, lo mismo que la función de padre. Así, lo que se denomina instinto materno, son prácticas amorosas construidas históricamente e ideológicamente, de las cuales nos hemos excluido los varones (Ramos, 2001).

Con esto se denota la visión de algunos hombres acerca de su paternidad y de cómo a través de las experiencias y el compartir cotidiano se va creando una visión de la paternidad, así como generando maneras de llevarla a la práctica.

Por otra parte, Paternal, Martínez y Rodes (2005) realizan un estudio para analizar la “paternidad” frente a la “no paternidad”, encontrando que la condición de “paternidad” hace referencia a roles, rasgos y actitudes adecuados a la hora de llevar a cabo la tarea de crianza de sus hijos e hijas, los cuales despiertan en ellos estados anímicos, emociones y vivencias hasta entonces no vividos. La condición de paternidad evoca en los padres muchos menos términos o expresiones en relación a aspectos muy concretos de la paternidad (objetos, parentescos o situaciones concretas) y en cuanto a aspectos del proceso

vital en ambos tipos de categorías (paternidad y no paternidad). En general, los padres prefieren expresar la paternidad desde un punto de vista de las vivencias internas y de lo que dicha experiencia exige con respecto a sus hijos. Es decir, en pocos espacios los varones tienen la posibilidad de dialogar con otros hombres acerca de sus experiencias como padres, ni de las negociaciones que se tienen con la pareja en relación a la paternidad, pareciera que la paternidad sigue estando en lo interno de quien lo experimenta.

Esteinou (2001, en Torres, Ortega & Reyes 2008) señala que es evidente que los cambios ocurridos en la relación de pareja, han generado arreglos diferentes y han establecido nuevas relaciones de género, provocando cambios en las prácticas cotidianas de la vida familiar. Estas transformaciones en las prácticas cotidianas e íntimas han sentado las bases de la convivencia doméstica, de las relaciones intrafamiliares y de las formas y prácticas sociales de las familias mexicanas. En donde las mujeres comparten las diferentes maneras que su pareja participa en el hogar y la crianza, pero esto no ocurre entre el grupo de hombres, quienes no comentan su participación en actividades domésticas ni del cuidado de los hijos y las hijas puesto que la cultura de la paternidad no permite estos espacios o bien se están apenas construyendo.

Desde otro punto de vista, se comienzan a percibir los roles de alimentación y cuidado como aspectos deseables de la paternidad, y que incluso favorecen una buena salud mental del hombre y mejoran su relación con los hijos e hijas. Desde esta visión las posibilidades de la paternidad están cambiando y parecen estar en función del sistema de valores y de factores sociopolíticos. Sin embargo, este nuevo modelo de paternidad sólo es posible a partir de ciertos cambios en las definiciones de masculinidad, es decir, el hombre se identifica con algunos aspectos del rol paternal e ignora otros que suponen un conflicto con la ideología masculina (Paternal, Martínez & Rodes).

Benno De Keijzer (en Ramos, 2001), en un trabajo sobre la paternidad y la crianza de los hijos, plantea que cada vez hay más hombres que se ven enfrentados con la necesidad de negociar o de perder a la pareja, puesto que ella ya trabaja y participa socialmente. Son los padres neomachistas que ya no pueden ejercer el patriarcado como lo hicieron sus padres y abuelos, pero que aún mantienen un marco de referencia con un encuadre machista. Más, también van creciendo en número los hombres involucrados en la crianza de sus hijos los cuales se encuentran abriendo nuevos caminos, puesto que es probable que hayan visto algo distinto en su propia crianza desde niños. Esto llevaría a una participación llena de contradicciones y ambivalencias que incluyen la competencia entre su trabajo e imagen pública, entre el deseo de una mayor cercanía con sus hijos, la sensación de perder el tiempo y el reto de aprender múltiples aspectos de la crianza. Esto sin hablar de lo que este proceso podría significar a nivel del reacomodo de las relaciones de poder en la pareja (De Keijzer s. f., en Ramos 2001).

Estructura metodológica

Contextualización: centro de Desarrollo Infantil, perteneciente a una institución de salud pública ubicada al sur de Ciudad de México, en zona urbana, entre avenidas centrales que la enmarcan. El edificio del Centro de Desarrollo Infantil se encuentra a un costado de un hospital especializado en atención a la infancia además de ser un hospital escuela y un centro de investigación. Pareciera que es un anexo del hospital, ya que se encuentra entre la entrada principal y la torre de investigación.

Este Centro de Desarrollo Infantil fue creado ex profeso, en un espacio otorgado por el hospital, por lo que no cuenta con áreas verdes ni un patio amplio de juegos; sin embargo, en los últimos tres años se han adaptado los espacios abiertos como patios de juego en los que se han adquirido triciclos y juegos desmontables para la hora del recreo, así como creado un área de juegos para lactantes, en un espacio cerrado con un domo para la entrada del sol.

Este centro educativo infantil atiende a 140 familias de madres trabajadoras en un horario de siete a 16 horas. El 90% de las madres trabajan en el hospital infantil, como enfermeras, médicas especialistas (ortopedia, neurología, oncología, entre otras) terapeutas (físicas, ocupacionales), secretarias, personal de intendencia, personal de cocina, personal administrativo. El resto de las madres laboran como docentes en escuelas de educación básica de la Secretaría de Educación Pública o en Universidad Nacional Autónoma de México, en áreas de docencia, investigación o administrativa, o bien en el Instituto de Seguridad Social y Salud para los Trabajadores del Estado en funciones administrativas o pedagógicas.

Cabe resaltar que con frecuencia el hospital infantil apoya económicamente para algunos aspectos del mantenimiento del edificio, así como de la seguridad de la estancia, debido a que su principal foco de atención es personal del hospital y por encuentros personales con la directora del centro educativo. Esto además permite tener mayor cercanía de las madres trabajadoras con la estancia, así como conocimiento de los servicios de atención del hospital y campañas para el mantenimiento de la salud tanto del personal como de los niños y niñas.

El centro educativo posee una capacidad instalada de 193 niños y niñas, sin embargo se encuentran inscritos 152. Cuenta con nueve salas: dos de Lactantes (niños y niñas menores de dos años, dos de Maternal (niños y niñas entre dos y tres años de edad) y cinco de Preescolar (niños y niñas entre tres y cinco años 11 meses), en cada una de ellas hay una maestra responsable y de una a tres maestras de apoyo dependiendo de la demanda de la sala, así como de las características de la etapa del desarrollo, por lo que las salas de lactantes y maternas tienen más personal que las de preescolar.

Las educadoras no cuentan con educación profesional, aunque la mayoría de ellas tienen educación técnica en Puericultura, Asistente Educativo, o nivel de secundaria o bachillerato. Sin embargo, la mayoría de ellas tiene entre 21 y 30 años de experiencia laboral en centros de cuidado infantil, sólo cuatro de 25 educadoras tiene entre tres y seis años de experiencia laboral.

Participantes: cinco familias con un hijo o hija menor de dos años, la mayoría con ambos progenitores a excepción de una madre soltera y otra que el padre se ausenta con frecuencia por cuestiones laborales. Dichas familias se distribuyen de la siguiente manera:

Dos familias tienen entre 30 y 35 años de edad y es su primer hijo o hija.

Dos familias tienen entre 35 y 40 años de edad y es el segundo hijo o hija.

Una familia (madre soltera) tiene 27 años de edad y es su primera hija.

Cabe resaltar que todas las madres tienen una profesión del área médica y en cuatro de ellas sus parejas trabajan de manera independiente, la otra es madre soltera. En la quinta familia ambos son personal del área médica del hospital infantil.

Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación se realizaron las siguientes tres fases que a continuación se describen.

1. *Comprensión del contexto y delimitación del tema.* Para comprender el contexto y delimitar el tema de investigación se realizó un análisis de los espacios y oportunidades para la participación de las familias en el centro educativo, para identificar el momento oportuno para la recolección de información acerca de la percepción de la paternidad y maternidad.

En esta fase se llevó a cabo un mapa de la institución, así como identificar quién lleva a los niños y a las niñas al centro educativo y cómo es la relación al momento de dejarlo en el centro con el niño o niña.

2. *Delimitación de la unidad de análisis y de trabajo.* A partir del análisis de los momentos y oportunidades para conocer y observar a las familias se decidió participar como observadora en un grupo de madres y padres de salas de lactantes que se hace en los primeros meses del ciclo escolar. Dicho grupo se hace con la finalidad de generar un espacio para apoyar el ingreso y la adaptación del niño o la niña y su familia al centro educativo, aún cuando sea el segundo o tercer hijo o hija de la familia.

En esta fase se revisaron los expedientes de las familias que participaron en el grupo de adaptación para conocer su estructura familiar y contexto. Así como realizar observaciones a la hora de llegada de los niños y las niñas para tener mayor conocimiento y ser una persona familiar.

3. *Recolección de información, análisis y elaboración de informe.* Recabar información acerca del significado de ser padre y madre, retos, miedos, sentimientos de ser padre y madre de un lactante a partir de registros de observación.

Para llevar a cabo el análisis de la información se identificaron las siguientes categorías de análisis: *Significado de paternidad:* a partir del reconocimiento del tipo de paternidad desde la propuesta de Delucca, et al. (2008-2009).

Resultados

Identificación de situaciones que favorecen la participación de los padres

Durante el inicio y planteamiento de esta investigación se propuso reconocer en qué momentos se propiciaba la participación o asistencia de los padres (varones) a las actividades de la Ebdí y si existían diferencias entre éstas y las dirigidas a la madre.

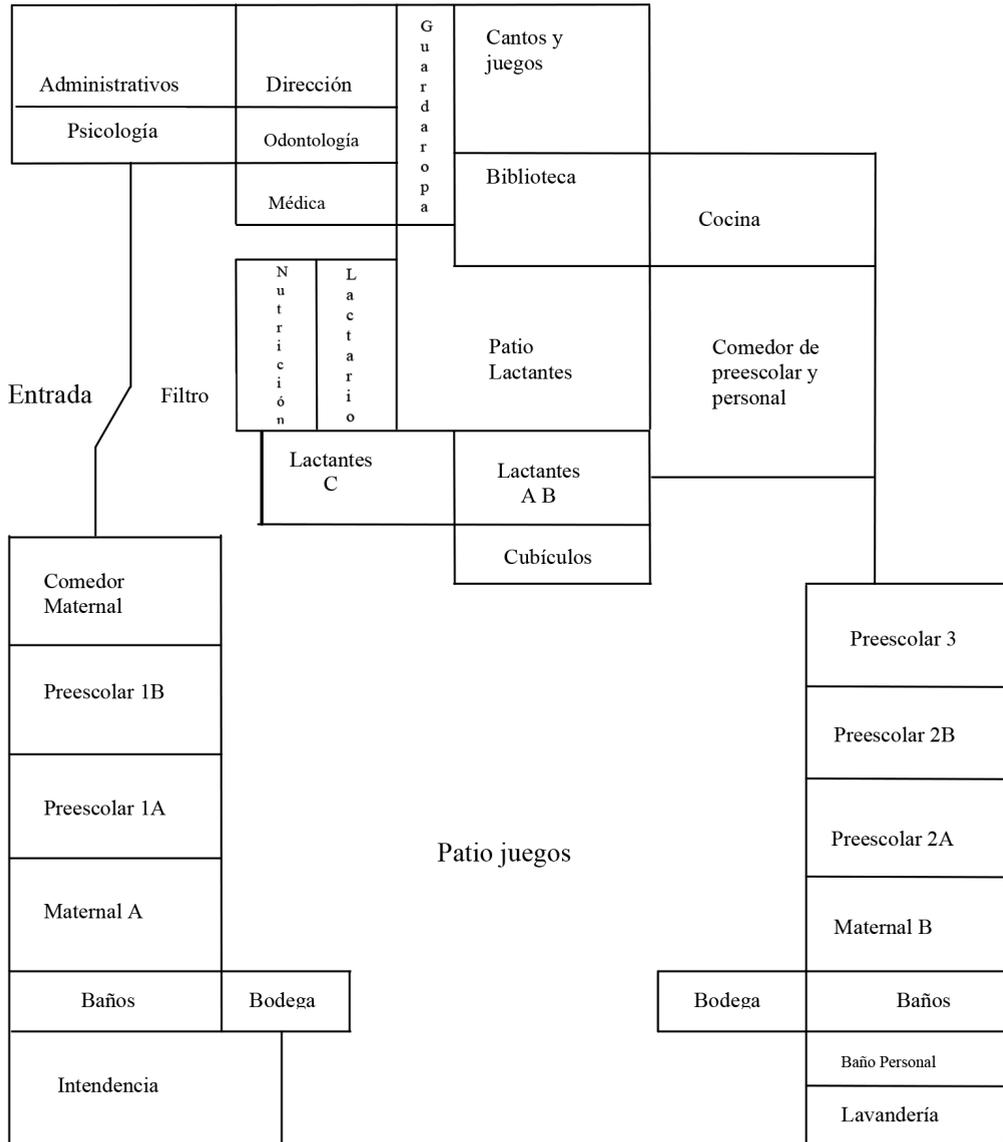
Primeramente se observó que físicamente el espacio no favorece la participación y asistencia libre de las familias sean padres o madres. Ya que, como se observa en la figura 1, existen barreras físicas que limitan el ingreso a las familias, en donde físicamente la distancia entre su ingreso y la sala de su hijo hija se encuentra bloqueada por los espacios del equipo técnico, además de tener barreras físicas como un mueble en el filtro, el terreno irregular que no favorece ni la observación por parte de las familias de su hijo o hija cuando ingresa, así como un equipo del personal que recibe al niño o la niña.

En el caso de las salas de los niños y niñas lactantes se observa en la figura 1, que se encuentran en el centro del mapa, cuestión que dificulta la interacción de las familias con sus hijos e hijas sino ingresan en su totalidad al centro infantil.

Por otra parte, al averiguar sobre las actividades cotidianas en las que se promueve la participación de las familias que a su vez promueve su conocimiento, se encontró que entre las actividades que el centro educativo posee para la participación de las familias se encuentran las entrevistas con el equipo técnico. Éstas se dan durante la inscripción o reinscripción de los niños y niñas. En ellas, cada familia tiene que pasar con cada persona del equipo técnico para conformar su historia clínica y expediente. El equipo técnico se encuentra integrado por el área de psicología, trabajo social, pedagogía, médica (médica y enfermera), nutrición y odontopediatría. Hay otras entrevistas con el equipo técnico que

se dan cuando hay casos de atención especializada, en cuyo caso la familia tiene contacto directo con la especialista ya sea porque ésta la citó o bien porque la familia desea una consulta, en ambos casos se establece una cita previa al encuentro y tiene que existir un reporte de la entrevista en el expediente del niño o niña con el motivo de la entrevista y los acuerdos establecidos si los hubiese.

Figura 1: Mapa del centro educativo infantil



Otro momento en los que las familias asisten al centro educativo son las juntas informativas, las cuales se dan al inicio del ciclo escolar o después de las evaluaciones. Al inicio es para dar la bienvenida a las familias que se incorporan al centro educativo, así como para presentar la nueva conformación de los grupos y el establecimiento de acuerdos para el ciclo escolar. Las juntas para informar sobre los resultados de las evaluaciones a los niños y niñas, se dan tres veces durante el ciclo escolar, en las que se comentan los retos y logros de cada grupo. Esta junta es responsabilidad de la titular del grupo en compañía de alguna persona del equipo técnico; sin embargo, quien realiza las evaluaciones y dialoga de manera directa con las familias es la educadora. Cabe resaltar que la educadora platica con aquellas familias que se acercan a ella a plantear sus dudas o inquietudes y es la educadora quien comparte información relevante acerca de su hijo o hija y quien interpreta la cercanía de las madres y los padres como una “señal” de ser buen o mal madre o padre.

Un elemento importante identificado en las familias y educadoras con relación a la maternidad y paternidad es el reconocer a la maternidad como el rol más importante en la vida de las mujeres, en su mayoría estando por sobre el desarrollo profesional y siendo juzgado críticamente ante cualquier *falta* aparente a sus *responsabilidades*. Esto se observó en los intercambio que las educadoras tienen con las familias, en donde se centran principalmente en si la mamá lava bien la ropa de su hijo o hija, si entrega a tiempo las solicitudes de las educadoras, si su hijo o hija se encuentra bien aseada y en adecuado estado de salud, sobre todo en lactantes sin rozaduras, moretones o piquetes de insectos.

Por otro lado, también se observó a algunas educadoras de lactantes que se acercan a las familias para dialogar con las madres cuando se percatan de que ellas se encuentran ansiosas o confundidas acerca de lo que deberían hacer para favorecer el desarrollo de su hijo o hija. Esto se da principalmente en las salas de lactantes, ya que es en aquellas en las que, por políticas institucionales, pueden tener intercambio comunicativo con las educadoras.

Durante el ciclo escolar se realizan actividades en las cuales las familias pueden participar, se les conoce como puertas abiertas, en estos eventos las educadoras preparan alguna actividad para realizar en compañía de las familias, al mismo tiempo que pueden conocerse y aprender acerca de lo que se hace en el centro educativo. Las educadoras poco a poco han aprendido la importancia de mantener contacto con las familias y acercarse a ellas, de tal modo que han aprovechado estos encuentros para dialogar cercanamente con cada familia y compartir información relevante acerca de su hijo o hija, así como preguntar acerca de algunos aspectos que les llama la atención.

Poco a poco se observa que las educadoras van modificando su visión acerca de la maternidad y se van acercando a la visión de la parentalidad en donde la participación de madre y padre es importante y compartida. Esto se evidenció desde la manera en la

que se organizan las actividades del centro educativo, un evento relevante es que a partir de este ciclo escolar se ha incluido la diferenciación del rol de madre y de padre, esto a partir de la realización de actividades en las que la invitación es para ambas figuras, así como la apertura para el diálogo con ambos. Lo que se ha observado es que existen mayores acercamientos de las familias al centro educativo, así como mayor participación de los padres (varones) en los eventos educativos, incluso hay ocasiones en las que algunos padres acuden solos a estas actividades ya que para la madre le ha resultado más difícil ausentarse de su trabajo.

Esto último refleja cómo las modificaciones en las situaciones laborales de las madres influyen en el nivel de participación de los padres, así como en la modificación de los roles al interior de la pareja, pero también al exterior de ella, en donde se ven ahora con mayor autonomía, es decir, se observa a los padres involucrados en el desarrollo y crianza de sus hijos e hijas ya que comparten experiencias así como sus dudas respecto al cuidado de su hijo o hija, así como a su propio rol.

Cabe resaltar que este último año hubo la mayor asistencia de los padres al festival en comparación con otros momentos, además de ello, se ha visto que cada vez es más frecuente que los padres tengan contacto con las educadoras y equipo técnico para averiguar acerca de sus inquietudes y solicitar apoyo cuando lo consideran necesario.

Significados de la parentalidad a partir de la observación en el grupo de adaptación

Durante las actividades de taller de adaptación se solicitó a las madres y padres de familia que compartieran como se sienten ante este rol y al dejar a su hijo o hija en cuidado grupal. Cabe resaltar que las intervenciones entre padres y madres² estaban intercaladas, en un primer momento, porque los padres así lo decidieron, y en otro fue promovido por las facilitadoras. A continuación se presentan las aportaciones de las y los participantes en el orden en el que fueron comentando sus experiencias, posteriormente se hace un análisis de los mismos.

Madre 2. A mi primer hijo le costó mucho trabajo el ingreso al centro educativo y ahora me siento angustiada al pensar que a mi segunda hija también le cueste trabajo. También pensando en si lo estoy haciendo bien, porque veo a Max que le es muy difícil que no se ha adaptado bien y pienso que eso mismo le puede pasar a Carla y entonces me angustio (comienza a llorar). Pero agradezco mucho el que nos den estas oportunidades.

2 Los primeros dos números de madre y padre son pareja, el resto se presentaron solos a la primera reunión.

Padre 3. Yo me considero machista, en mi casa siempre ha sido así, mi papá así era, nos han dicho que no se llora y que hay que ser fuerte. Pero el día que lo traje por primera vez tenía muchas ganas de llorar, pero sabía o sentía que me tenía que hacer el fuerte, pero de verdad así era, tenía muchas ganas de llorar, me decía ‘No transmitas el miedo’. (Hace una pausa, respira y continúa diciendo) ‘Amo mucho a mi hijo, nunca creí doblarme así’. (Otra pausa corta) Es algo fuerte, duro, sé que hay que darle confianza y seguridad.

Padre 2. Yo estuve en esta estancia y de algún modo viví lo bien que es el estar aquí, tengo muy buenos recuerdos de las maestras y de todos, así que estoy tranquilo porque sé que mis dos hijos van a estar bien.

Madre 1. Ha sido muy difícil, antes la cuidaba su abuela y eso ha hecho muy difícil para todos. Hasta la fecha me siento muy angustiada (pausa, comienza a llorar). Quiero pero no quiero (continúa llorando), la verdad es que me resistía a que ingresara (sigue llorando, hace un gesto con la mano indicando que no puede hablar más).

Padre 1 (Toma la mano de su esposa y dice) nos pusimos a llorar (la ve, hace una pausa) cuando la dejé sabía que ella lloraría, pero no sabía que hacer... iba caminando, pensando en lo malo que era, y en cómo ella dejaría de llorar pero sería como una resignación para ello. Era el malo de la película porque yo la vine a dejar y me sentía muy mal.

Madre 3. Lloré varios días, estaba angustiada (se le quiebra la voz) sé que va adaptándose poco a poco, cuando veo que hace su puchero me doy la vuelta y me voy. Las maestras me dicen que me despida de él, pero me es muy difícil porque lo escucho llorar y yo también quiero llorar.

Padre 4. También soy el malo de la película (ve al Padre 2), lo agarro cuando lo van a vestir como apoyando a mi esposa sobre todo cuando ella ya no puede para que se deje y soy el malo. Lo traigo al filtro, empieza a llorar. (Hace una pausa) en las tardes lo llevo con su abuelo, mi papá, él lo cuidaba antes y de algún modo está acostumbrado a él. Ya sabe que lo llevo después. Me está costando mucho. Lo cuidaba su abuela y tío. (Una pausa, ya no quiere continuar hablando).

Como puede observarse en los comentarios de las madres, resaltan las emociones que les provocan las experiencias que están viviendo, además demuestran de alguna manera esa emoción. Incluso al narrar sus experiencias pueden identificar la situación que les genera dicha emoción, lo cual hace que en el grupo se establezca un clima en el que pueden expresar sus emociones y pensamientos con libertad, situación que se denota al momento en que otras personas pueden expresarse abiertamente.

En el caso de los padres, también manifiestan emociones que les son evocadas al vivir estas experiencias, sin embargo conforme van compartiendo sus experiencias se evidencia el reconocimiento de su rol, así como su participación en las actividades cotidianas. Además de ello, es posible identificar cómo hay una especie de transformación personal que, al menos, en este espacio, lo socializan y reconocen, al mencionar que se sienten cómo el malo de la familia, el cómo por cuestiones familiares y culturales “deben de hacerse el fuerte” además de cómo sus experiencias personales han influido en la manera en la que en la actualidad se comportan y viven la paternidad.

Por otro lado, se hace evidente que han existido en la mayoría de los casos negociaciones al interior de la pareja, que les ha llevado a primero decidir quién es la persona que lleva a los hijos o hijas a la escuela, así como las actividades que realizan para el cuidado, educación y juego.

En el caso de la pareja 1, se observa cercanía y acuerdo entre ellos. No sólo se mantienen cerca uno del otro, sino que se escuchan cuando habla el otro. De acuerdo a Delucca, *et al.* (2008-2009), esta pareja muestra elementos de parentalidad innovadora/compleja, pareciera que establecieron una serie de acuerdos para el cuidado y educación de su hija lo cual les permite involucrarse conjuntamente y apoyarse mutuamente. Cabe resaltar que durante todo el taller asiste más la madre, pero cuando asisten ambos (en dos de las tres sesiones) el padre es muy participativo en las actividades y funge como llave para que el resto de los padres comenten sus experiencias y emociones.

En cuanto a la pareja 2 se observa que desde el punto de vista de Delucca, *et al.* (2008-2009), se encuentran en el tipo de parentalidad disociada, esto se da principalmente por sus experiencias personales, pero también se identifica una fuerte carga emocional en la madre que no le permite compartir la experiencia con su pareja, además de sentirse culpable por no llevar a cabo su maternidad como se *espera*.

Por otro lado, se observa cómo en el caso del *Padre 3* se ven reflejadas las posturas de la parentalidad reproductiva con transición a ser innovadora al generarse espacios para reflexionar acerca de sus acciones y decidir actuar de manera distinta. Y en el *Padre 4* se observa que al menos en el discurso se lleva a cabo una parentalidad disociada, en donde hay participación de ambos padres pero cada uno de ellos tiene en mente su visión de cómo debería de actuar a partir de sus propias experiencias, en donde uno de ellos juega el rol de villano, sin llegar a reconocer la complementariedad de los roles, así como de la necesidad de generar un diálogo para el acuerdo de la manera de crianza y cuidado de los hijos y las hijas. Además de ello, hay una interpretación del rol de padre como el negativo y dedicado a establecer el orden, ya que así es como juzga también la conducta del *Padre 3*.

Conclusiones

A partir de la participación en este espacio creado para la participación de padres y madres de familia, se fomenta en mayor medida la participación del padre en las actividades cotidianas, así mismo se van propiciando oportunidades para el diálogo entre padre y madre, pero también espacios para compartir con otras familias, incluso con otra madre o padre que puede estar pasando por situaciones similares.

El generar espacios para fomentar la participación del padre no implica el negarle a las madres su participación, es decir, es importante generar momentos para que aprendan a negociar los nuevos roles que se van construyendo a partir del compartir y no del competir.

Con el grupo de asistentes al grupo, fue posible observar e identificar, cómo el rol de padre se va transformando, así como se ha planteado en la literatura que las experiencias personales tienen un fuerte impacto en la vida personal, pero además promoviendo en los padres y las madres el reconocimiento de emociones, pensamientos y miedos que les permite darle un nuevo significado a la experiencia de ser padre o madre.

En las familias participantes se observa en, al menos un caso, el cambio de percepción de la parentalidad como un espacio para compartir con la pareja, así como una oportunidad para desarrollar habilidades y autoconocerse, lo cual permite que las emociones negativas entorno a la parentalidad sean compartidas y resueltas en pareja.

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten dar cuenta de cómo, aún en nuestros días, son pocos los espacios que promueven la participación de la madre y el padre, y ello trae como consecuencia que, al interior de las familias, se mantengan los roles tradicionales, aún cuando en la mayoría de los casos no se esté de acuerdo con ello, o bien que no exista acuerdo entre la manera de cuidar y educar a los hijos y las hijas, lo cual trae como consecuencia constante tensión al interior de la pareja, además de dividir la parentalidad como si cada integrante de la pareja lo experimentara con personas distintas, lo que puede traer como consecuencia alteraciones en los hijos e hijas.

Es por lo anterior que aún cuando en el centro educativo se comienzan a generar espacios para la participación conjunta, esto hasta el momento no ha tenido impacto en la percepción, tanto de la madre como del padre, puesto que ello implica una serie de actividades y reflexiones al interior de la familia, que traerá como consecuencia la modificación del significado y percepción de la parentalidad, que favorecerá tanto a madres y padres como a educadoras y, en consecuencia, a los niños y niñas que asisten al centro educativo. Además de ello se hace necesario generar espacios para conocer a mayor profundidad la construcción del significado de paternidad y maternidad con otros estudios.

Finalmente se hace evidente cómo la estructura física del centro educativo tiene un impacto en la participación de los padres al brindar o no oportunidades para el diálogo, que al mismo tiempo otorga el mensaje implícito de no ser importantes o necesarios en el cuidado de sus hijos e hijas, cosa que va cambiando cuando se le invita a las actividades escolares, se le escucha y toma en cuenta. Si esto se va haciendo al interior de los centros educativos, es probable que se vayan generando modificaciones y nuevas negociaciones al interior de las parejas de tal modo que se vayan transformando la paternidad y maternidad en parentalidad; sin embargo para tener evidencias de estos cambios es necesario realizar otras investigaciones.

Lista de referencias

- Delucca, N. E., Petriz, G. M., Longás, C., Vidal, I., Rodríguez-Durán, A., Romé, M., González-Oddera, M. & Martínez, A. (2008-2009). Investigaciones sobre temas del desarrollo: Historización y desafíos de la parentalidad. *Revista de Psicología*, (10), pp. 81-95.
- Paternal, C., Martínez, C. & Rodes, J. (2005). Creencias de los hombres sobre lo que significa ser padre. *Interamerican Journal of Psychology*, 39 (2), pp. 275-284.
- Ramos, M. A. (2001). La paternidad y el mundo de los afectos. *FEM, Publicación Feminista Mensual*, 25 (219), pp. 1-5.
- Torres, L., Ortega, P. & Reyes, L. G. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10 (2), pp. 30-56.

CONCEPCIONES SOBRE EDUCANDO Y MAESTRO, Y PRÁCTICAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS DE JUEGOS COGNITIVOS ASOCIADOS¹

María del Pilar Agreda-Guerrero
Claudia Milena Jaramillo-Ospina

Introducción

El estudio se deriva de la participación de las investigadoras desde el año 2009 en el programa *Aprende a Aprender*², cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación preescolar y básica desde el fortalecimiento de habilidades de pensamiento en los niños, mediante el uso de estrategias lúdico pedagógicas en las que los juegos y juguetes son las principales herramientas. Durante la participación en el programa, se ha evidenciado cómo la forma en la que el adulto propone la actividad de juego, potencia o limita las posibilidades de un descubrimiento significativo por parte de los niños.

Lo anterior, ha planteado la reflexión sobre el reto que significa para los adultos, el acompañamiento a los niños, y muy especialmente, a pensar en profundidad el rol educativo que desempeñan. En la actualidad, son diversas las propuestas pedagógicas alternativas que se han desarrollado, y que cuentan con fuertes sustentos teóricos y empíricos, no obstante, estas propuestas en ocasiones no logran permear la cotidianidad del aula. En consecuencia, resulta necesario comprender las formas cotidianas y las ideas que configuran el acto educativo, por esta razón es necesario indagar en cómo el docente entiende su lugar en el proceso, pues como lo menciona Pozo *et al.* (2006), aunque una gran cantidad de docentes coinciden con las ideas de prácticas renovadas, no logran aplicarlas en las aulas porque no superan ideas implícitas, que en parte, guían el accionar de las personas. En este sentido, aunque los niños disfrutaban de este tipo de actividades lúdicas en su proceso de formación y de ver a sus docentes en roles diferentes a los tradicionales, se percibe que para algunos maestros es difícil apropiarse de las estrategias lúdico-pedagógicas.

1 Capítulo basado en la investigación “Concepciones sobre educando y maestro, y prácticas lúdico-pedagógicas de juegos cognitivos asociadas, en docentes de dos escuelas de Medellín, Colombia”, realizada por las autoras con la dirección de la Doctora María Cristina García-Vesga. La investigación se llevó a cabo entre marzo y diciembre de 2011 en el marco de la Diplomatura en Investigación en infancia y juventud, promovida por la Red de Trabajo Internacional Childwatch, e implementada por CINDE.

2 El programa *Aprende a Aprender* es desarrollado por la Fundación CINDE y Genesis Foundation.

Buscando respuestas a esta situación, se parte de la idea de que las diferentes dinámicas que aparecen en el aula están estrechamente ligadas a las concepciones que los maestros tienen sobre quién es un niño o un educando y cuál es su rol en el proceso educativo. La presunción desde la que se parte es que las ideas que tienen al respecto inciden directamente en las prácticas pedagógicas que despliegan, pues “toda práctica es en realidad teoría dirigida” Bullough (citado por Pozo *et al.*, 2006, p. 120).

Se derivan entonces como principales preguntas de investigación, las siguientes: ¿Cuáles son las concepciones de educando que tienen los maestros? ¿Cuáles son las concepciones que tienen los docentes sobre su rol? ¿Hay o no prácticas lúdico-pedagógicas asociadas a estas concepciones? Para encontrar posibles respuestas la investigación tuvo como objetivo describir cuáles son esas concepciones; intentando identificar si hay o no relaciones entre estas y las prácticas lúdico-pedagógicas con la implementación de juegos cognitivos. Para llevar a cabo el desarrollo de estos objetivos se contó con la participación de cuatro docentes de dos escuelas de la ciudad de Medellín, dos pertenecientes a una institución educativa de la zona rural y dos de una zona semiurbana. Por razones éticas que el estudio amerita, los nombres de las docentes han sido cambiados respetando su confidencialidad.

Referentes teóricos

Algunos autores coinciden en afirmar que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Serrano, 2010). Esta afirmación sustenta el papel que desempeñan las concepciones en la manera como se orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje. El término de concepción es definido como “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” Moreno y Azcárate (citados en Serrano, 2010). Partiendo de este concepto y haciendo alusión al ámbito escolar, surge el interés por profundizar en esas concepciones que subyacen a las prácticas pedagógicas de los docentes; hacerlo, implica una mirada teórica al desarrollo de los procesos educativos en la escuela; siendo ésta el contexto de la investigación.

La escuela como escenario educativo

172 | Según Rubiano (2005) la escuela está constituida por patrones de significados que se han transmitido a lo largo de su historia, los cuales son comprendidos y compartidos entre los actores que la conforman, quienes además ponen en escenario su ser individual y social para tejer entre todos, aquello que constituye el proceso enseñanza-aprendizaje.

La escuela no está ubicada en el vacío, está inmersa en una sociedad de la que recibe influencias y demandas, pues la cultura penetra en la escuela imponiendo valores, creencias, normas, mitos, rituales, costumbres, estereotipos; frente a esto, según refiere Santos (2002), su misión requiere un compromiso que vaya más allá de garantizar un proceso de socialización para la transmisión, pues a lo que debe apuntar es a promover un proceso dinámico que viabilice la crítica como fundamento para la conservación o transformación de los procesos culturales; siguiendo a Pérez:

Si ésta pretende ejercer una función educativa no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y completo de los proceso de socialización, sino por su función sustantiva de ofrecer a las nuevas generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de reconocer y elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas (citado en Santos, 2002, p. 33).

Esta misión que tiene la escuela se hace vida a partir de los actores que en ella convergen, siendo el interés del presente estudio las concepciones que tienen los docentes sobre *educando y maestro*.

El educando

La noción de educando, en este caso de educación preescolar y básica primaria, va asociada a la concepción de infancia, la cual es una construcción cultural y social; esta concepción según Tenorio (1999) ha variado dependiendo de las condiciones económicas y culturales de cada época y muy especialmente, de las características y necesidades que los adultos han definido para la niñez; para ilustrar esto referencia a Arias (citado en Tenorio, 1999) quien afirma que

(...) cada período histórico produce ideas implícitas sobre cómo son los niños; éstas, aunque no estén formuladas en teorías sino tan sólo en pautas, creencias, refranes y supersticiones, dan lugar a prácticas de crianza, cuidado y formación de los niños, que generan actitudes y posiciones (Tenorio, 1999, p. 3).

Con relación a la concepción de niño en su rol de educando desde el ámbito escolar es, hasta las últimas décadas del siglo XX³, que se promueve la idea de que la escuela debe centrarse en el educando (Avanzini, 1998). Hasta entonces, predominaba una pedagogía tradicional enmarcada en la perspectiva magistrocentrista de la educación, desde la cual, los niños debían obedecer las instrucciones del maestro y memorizar una serie de

3 Ya en el siglo XVIII, Rousseau y Pestalozzi generaron algunas de las primeras rupturas con la pedagogía tradicional.

contenidos transmitidos por éste. Actualmente, abordar el concepto de educando implica remitirse a un principio fundamental de la pedagogía: la formación humana (Flórez, 1994); cuya intención sería elucidar las condiciones humanas de cada ser y de todos como humanidad, posibilitando la continua creación de mundos con sentido. Precisamente porque los seres humanos no están completos sino que están en un estado de devenir. Desde esta perspectiva, el educando es entendido como un sujeto multidimensional (cognitivo, comunicativo, ético, estético, político, espiritual) en desarrollo, con capacidad de actuar y adaptarse en diversos contextos; que se encuentra en un proceso de educabilidad, la cual es definida por Arias (2009) como un atributo que evidencia que los seres humanos pueden ser educados, y es la educación la llamada a descubrir sus “potencias”, favorecerlas y desarrollarlas.

El maestro

Como coprotagonistas de los procesos de formación de los educandos, pueden considerarse como agentes a quienes se les ha encargado por sobre otras tareas sociales, la labor de educar y enseñar. Su rol surge por tanto, del modo cómo internalizan esta visión, y reconstruyen significados en torno a ella a lo largo de su vida profesional, Ball, Goodson y Beijaard *et al.* (Citados en Avalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010). Dicho rol, tal como lo definen Berger y Luckman (2006) se da en el contexto de un cúmulo de conocimientos objetivados común a una colectividad de actores, el cual representa un nexo institucional de comportamiento. Estos postulados, explicarían por qué, especialmente en las tres últimas décadas, los cambios marcados por el escenario de la globalización y de la “sociedad de la información” Castells (citado en Avalos *et al.*, 2010), son condiciones que han transformado el desempeño de los docentes, y al sistema educativo en su generalidad.

Todos estos cambios están asociados no sólo a las características propias de cada época, pues el maestro también se ve enfrentado a aquellas tendencias teóricas que intentan caracterizar su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la interacción maestro-educando se asume de una manera particular en el acto educativo. Para algunos autores, dichas tendencias teóricas se constituyen en “generadores implícitos que permiten interpretar la realidad, y por tanto, explicar y predecir fenómenos en distintos campos cognoscitivos” (Castorina, Barreiro & Toscano, 2005, p. 210). En el contexto educativo, las teorías implícitas sobre la enseñanza son entendidas como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” Marrero (citado en Molpeceres, Chulvi & Bernard, 2004, p. 147); estas teorías se constituyen en referente para entender las ideas de los docentes que no están explícitas en sus declaraciones, y que probablemente, sean las que mejor permiten identificar desde dónde se mueven sus prácticas cotidianas.

Teorías implícitas en la educación

La revisión de estos asuntos, ha llevado a Pozo *et al.* (2006) a identificar cuatro tendencias teóricas que recogen estas representaciones implícitas en el ámbito educativo: la teoría directa, la interpretativa, la constructiva y la postmoderna. Para el presente estudio se retoma la conceptualización de las tres primeras:

Teoría directa: centrada en los resultados más que en el proceso de aprendizaje o en el contexto en el que este se hace posible, parte del supuesto de que la exposición del estudiante a los contenidos u objetos es condición suficiente para aprender, es un modelo más transmisionista y reproducionista del conocimiento.

Teoría interpretativa: hay una preponderancia del proceso de aprendizaje y de los mediadores que lo hacen posible; el estudiante idealmente interactúa con los objetos reales que debe aprehender, y es a través de la repetición y ejercitación como el aprendizaje es más significativo: “se aprende haciendo y practicando repetidamente, una y otra vez, aquello que se está aprendiendo” (Pozo *et al.*, 2006, p. 123).

La teoría constructiva: no solamente se trata de reelaborar lo que se conoce sino que quien conoce se ve transformado por el acto de aprender, entonces, “el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones mentales del mundo físico, sociocultural, así como mental y de autorregulación de la propia actividad de aprender” (Pozo *et al.*, 2006, p. 124).

El juego: una estrategia lúdico-pedagógica

Las estrategias pedagógicas constituyen escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación (Bravo, 1997). En ese sentido, existe variedad de estrategias que intencionan un aprendizaje significativo por parte del educando. En el marco de estas estrategias, las lúdico-pedagógicas han evidenciado en el juego su potencialidad para el aprendizaje. El juego como estrategia pedagógica puede definirse como:

Una actividad lúdica que considera un conjunto de directrices a seguir en un proceso que se relaciona con los objetivos que se pretende lograr e incluye las actividades, los recursos y la interacción educador/educando, en pro del desarrollo integral de niños y niñas (Campos, Chacc & Gálvez, 2006, p. 17).

Bruner (1986) resalta en el juego su condición intrínseca como motivador para aprender sin temor a la equivocación, pues resulta ser una actividad seria sin consecuencias frustrantes para el niño. Se trata de una actividad que se justifica por sí misma. Afirma también que el juego rara vez es aleatorio o casual, y que, por el contrario, parece obedecer a un plan; asimismo refiere que no hace falta decir que el juego divierte y que divierte mucho. Incluso, los obstáculos que se ponen en el juego para superarlos divierten; en este sentido, Bruner asimila el juego a la resolución de problemas, pero en forma más agradable para el niño. Para el presente estudio, los juegos que se han considerado motivo de observación son los denominados: *Juegos Constructivo-Representativos* (Ortega, Lozano, Díaz & Martín, 1993); estos incluyen juegos de construcción cognitiva en diversos dominios: comunicativo y lingüístico, y el lógico-matemático; potenciando de esta manera habilidades del pensamiento creativo, los cuales, según refiere la misma autora, afectiva y emocionalmente tutorizados, presentan ventaja como contexto de aprendizaje y desarrollo.

Los expertos en el tema, han atribuido importancia a lo que Ortega *et al.* (1993) denomina tutorización del juego; Bruner (1986) menciona que se pueden mejorar los materiales y el ambiente de los grupos de juego para favorecer la concentración de los niños; pero hay algo más interesante que eso, quien orienta el juego puede mejorar su calidad, dependiendo, por ejemplo, de su tendencia a subestimar o sobreestimar la capacidad de los niños para desarrollarlo, de su autoritarismo y su laxismo. En este orden de ideas, Avanzini (1998) plantea la necesidad de conservar la doble preocupación de determinar la precisión de los procedimientos de enseñanza y la elección de profesores con la capacidad de construir relaciones de calidad con sus estudiantes; ya que “sería erróneo pensar que unas técnicas, por mucho cuidado que se ponga en validarlas, posean un alcance automático y que, puestas en práctica por el que las domine a fondo, fueran eficaces por sí mismas” (Avanzini, 1998, p. 186).

Parece evidente que la presencia de adultos que presenten estímulos gratificantes y flexibles, con buen nivel de interacción y de comunicación, favorece tanto el juego como la instrucción, siempre y cuando este se adapte a las necesidades de los niños. Esto, según refiere Ortega *et al.* (1993), “plantea dos retos educativos: que los adultos adopten para el juego una actitud juguetona y tolerante, y que se permita y potencie el juego entre compañeros, facilitando materiales interesantes y espacios adecuados e interviniendo de forma guiada y estimulante” (Ortega *et al.*, 1993, p. 215).

Proceso metodológico

El presente es un estudio de tipo descriptivo con una aproximación metodológica cualitativa. Se ha optado por realizar un acercamiento hermenéutico a los sujetos, a sus ideas y acciones, aclarando que por los alcances en términos de recursos e intencionalidades, no se espera, en esta fase, llegar al acto netamente interpretativo de su decir y de su praxis, pues lo que se pretende es describirlos y encontrar pistas que posibiliten abrir el camino a futuras comprensiones del objeto de estudio. Se utilizó el *Método de Estudios de Caso Colectivo* (Stake citado en Buendía, 1998), en el cual se estudian varios casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales que se pretenden estudiar. Esto permitió elegir de la población docente que hace parte del programa *Aprende a Aprender*, algunas maestras, cuyos casos serían estudiados con mayor profundidad.

Fuentes, técnicas e instrumentos

Se acudió a fuentes primarias, las cuales estuvieron representadas por cuatro docentes de dos instituciones educativas. Para su selección se hizo un muestro intencional que, según Patton (1990), permite seleccionar casos ricos en información para estudiarlos a profundidad. En este caso, los criterios para la selección de las maestras fueron: el deseo voluntario de participar en el estudio, y además, de cada institución educativa se seleccionó una docente que, de acuerdo a la experiencia de participación en el programa *Aprende a Aprender*, presentara una tendencia a desarrollar los juegos cognitivos con prácticas lúdico-pedagógicas tradicionales, y otra con prácticas lúdico-pedagógicas más renovadas.

Como técnicas se utilizaron *la Observación pasiva, estructurada* en la que las investigadoras asumieron un rol periférico en la escena observada; se utilizó un registro de observación⁴ que permitió registrar la presencia o no de acciones por parte de las maestras en cuanto a su actitud lúdica, el desempeño de diferentes roles, la formulación de preguntas, las estrategias para incentivar al niño a resolver los retos, el grado de disciplina, la verificación de la comprensión de la tarea, la potenciación de habilidades cognitivas, su creatividad y flexibilidad para hacer ajustes; la generación de posibilidades para modificar el juego, las maneras de motivar a los niños; su recursividad para aprovechar el juego y potenciar otros desarrollos, la planeación de retos óptimos para los niveles de desarrollo y el reconocimiento del niño desde sus potencias, necesidades e intereses.

4 Los criterios de observación son producto de la reflexión de las maestras y del equipo del programa *Aprende a Aprender*, los cuales se vienen trabajando como aspectos importantes para lograr, a través de los juegos, una real potenciación cognitiva en los niños.

Otra de las técnicas usadas fue *la entrevista semi-estructurada* cuyas preguntas fueron construidas alrededor de tres grandes ejes de conversación: el rol del maestro en la escuela, el educando y el juego como estrategia lúdico-pedagógica.

Procedimiento

Con las maestras seleccionadas se acordaron tiempos y espacios para llevar a cabo, con cada una, la observación de dos momentos de implementación de juegos con intencionalidad cognitiva; desarrollando en total ocho eventos de observación en aula; el promedio de observación para cada jornada fue de 50 minutos. Posterior a las observaciones, se realizó con cada una de ellas la entrevista semi-estructura. Tanto en las observaciones como en las entrevistas estuvieron presentes las dos investigadoras, permitiendo de esta manera contraponer el sentido de la información.

Resultados

Una mirada paralela a las concepciones del rol del maestro y educando: Este fue un estudio descriptivo que permitió identificar algunas tendencias sobre el quehacer de los maestros y las concepciones que subyacen a este. La continuidad del mismo con un mayor número de observaciones y entrevistas permitirá confirmar o corregir, y ampliar las tendencias observadas. En los resultados hasta el momento evidenciados, no se encontró en las docentes la presencia de una sola concepción sobre educando o maestro, este asunto encuentra sustento empírico en expresiones de una de las docentes quien afirma “son muchos perfiles que uno puede tener con los niños y yo pienso que eso favorece la relación, pues a mí me parece que es imposible uno ser rígido ante un niño” (Alicia). Por otra parte, teóricamente algunos autores como De Vincenzi (2009), dan fuerza a esta idea:

Al analizar las prácticas docentes, debe estar presente la idea de que ninguno de los modelos (teóricos) explicativos se identificará en el aula en forma pura sino que se podrá advertir, a partir del análisis de las dimensiones de la práctica docente, una prevalencia de las características propias de un modelo respecto de los demás (De Vincenzi, 2009, p. 89).

Considerando lo mencionado, se derivaron seis categorías de concepciones frente a lo que las maestras consideran es el rol del docente: *Controlador, Moldeador, Mediador, Organizador del aprendizaje, Motivador y Subordinado al sistema*, y cinco con respecto a sus concepciones de educando: *Lúdico, Pasivo, Explorador-Creador, Sabedor y Con necesidad de ser guiado*. Si bien las concepciones fueron construidas a partir de la información obtenida, estas se relacionan teóricamente con la propuesta de Pozo *et al.* (2006) sobre las teorías implícitas de la enseñanza: directa, interpretativa y constructiva.

La discusión se desarrollará a la luz de dos puntos de análisis; el primero, relacionado con aquellas concepciones sobre educando y rol de maestro, asociadas a teorías educativas de corte más tradicional. El segundo, se enfocará en aquellas concepciones que se desprenden de teorías educativas que entienden el aprendizaje más ligado a procesos de intercambio y comunicación.

Concepciones tradicionales

Siguiendo a Pozo *et al.* (2006) la Teoría Directa de la educación concibe el acto educativo como transmisionista y reproducionista del conocimiento. Se derivaron algunas concepciones que se sustentan en esta tendencia teórica, en aquellas alusiones y prácticas asociadas a la idea del docente como un *controlador* y *moldeador* del aprendizaje y al educando como un ser *pasivo* en el proceso de aprender. *El maestro como controlador*: se asocia con concepciones en las cuales es el maestro quien determina qué deben y pueden aprender los estudiantes, cuándo y cómo aprenderlo; las posibilidades de aprendizaje de los niños dependen de lo que el docente hace o deja de hacer durante el acto educativo: “los niños no aprenden todo lo que quieren aprender ellos, sino lo que nosotros sentimos que necesitan” (Alicia).

En esta concepción las docentes ubican al maestro en el centro del logro de objetivos (magistrocentrismo); esta manera de concebir el docente como un *controlador* del aprendizaje de los niños tiene sustento en la Teoría Directa en la medida en que:

En el modelo tradicional, el rol del docente está orientado a desarrollar los procesos educativos de manera unidireccional, el docente se dedica a enseñar una realidad que aparece como inmutable y sin posibilidades de cambio, la enseñanza muestra una fuerte tendencia a la uniformidad, lo cual significa que todos los estudiantes son iguales en sus capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales (Marcano & Reyes, 2007, p. 307).

Al analizar las formas de expresión que tuvo esta concepción durante las prácticas de juegos cognitivos observadas, se encontraron acciones en las cuales la maestra dirige el accionar del niño: “Cojan el taco más grande, ¿listo? ¿Ya guardaron el más grande? ¿Ya guardaron éste? Sigue este, miren” (Lucía).

También se evidenció en la formulación por parte de las docentes de preguntas directas, de respuesta cerrada que no incitan al estudiante a construir conocimiento más allá de los contenidos específicos: “¿Cuántas había? ¿Cuántas hay? ¿Cuántas verdes? ¿Cómo podemos representar esto?” (Sonia). Como se observa en los ejemplos, las docentes manejan el juego de forma directiva, dándole al niño un paso a paso de lo que debe hacer,

y al parecer, están más centradas en posibilitar el desarrollo del juego que en estimular procesos de exploración por parte del niño.

Con lo anterior, queda claro que el hecho de que un docente proponga un juego en el aula, no es suficiente para pensar que está adoptando metodologías menos tradicionales puesto que este carácter está más determinado por la manera como el maestro orienta determinada actividad. El hecho de darle al niño pautas cerradas de acción y de no presentarle opciones para ampliar y transformar un conocimiento o saber práctico durante el juego mantiene la práctica lúdica en el dominio de las teorías tradicionales:

El profesor puede y, a veces, incluso debe intervenir en el juego que los niños y niñas estén jugando, para canalizarlo mejor hacia los objetivos pretendidos. Pero debe hacerlo de manera que no altere el sentido que los propios niños y niñas dan a la actividad, para que ésta no pierda su potencialidad educativa (Ortega *et al.*, 1993, p. 40).

El Maestro como Moldeador: anclada a esta concepción de *controlador*, está la del maestro como un *moldeador* que “da forma” a los educandos, que los “pule”, los “organiza”, los “adelanta” o los “perfecciona”. Este *dar forma*, desde lo que expresan las docentes, es una acción que se proyecta a crear condiciones para el futuro, para la vida en sociedad y para la adaptación del niño al medio: “...como todo lo que incluye que un ser humano llegue a ser alguien funcional en su vida personal y en su relación con los otros...” (Alicia).

En la práctica observada, este proceso de moldeamiento puede ser ejercido a través de expresiones autoritarias, y en algunos casos, mediante amenazas: “le digo a su mamá que le devuelvo los veinte mil pesos y que lo saque (de la escuela)” (Lucía). También, se utilizaron estrategias que condicionan el comportamiento de los niños a partir de premios y castigos, reflejados en incentivos o prohibiciones físicas como dulces, o simbólicos como aplausos, caritas tristes y felices, entre otros: “Si se portan bien les traigo las bolas y el futbolito, por eso van a estar muy calladitos y atentos” (Lucía).

Como se aprecia en los ejemplos, la actividad orientada por la maestra es regulada a partir de refuerzos positivos y negativos, con esto la motivación es extrínseca y ubica al niño en una posición reactiva de estímulo-respuesta, una idea promovida por el conductismo, que según Pozo *et al.* (2006) es una de las bases de la Teoría Directa. Esta corriente es un enfoque que “concibe el aprendizaje en mayor o menor grado como un proceso (...) de asociación de estímulos y respuestas, provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna del que aprende” (García, 2010).

Todas estas ideas magistrocéntricas de la educación, intrínsecamente derivan en una concepción del educando como un ser pasivo en el proceso de aprendizaje. Esta pasividad tomó diversos matices en las voces de las docentes, que van desde considerar al educando como una tabula rasa: “...con una mente en limpio, una mente en blanco” (María), hasta entenderlo como incompleto, imperfecto o que aún no es suficientemente persona: “Ir como puliendo todas esas cositas que traen de la casa, para que ellos vayan puliendo, formándose...” (Sonia).

Esta concepción se evidenció durante la observación en expresiones y actitudes de las docentes en las cuales parecieran desconocer la capacidad y el saber de los niños, dándoles directamente las respuestas, ignorando sus iniciativas y dudando de forma explícita de sus capacidades para resolver los retos. Este es un ejemplo tomado de Sonia: Un grupo de niños no logra realizar el reto propuesto; la docente va y direcciona específicamente lo que deben hacer. Ella misma es quien va haciendo las jugadas para resolverlo. En este tipo de acciones se entiende al educando desempeñando un papel reactivo, receptivo y poco autónomo y “surge la situación de enseñanza-aprendizaje basada en la transmisión de conocimientos, en la que la actividad de los alumnos se reduce básicamente a establecer asociaciones reforzadas externamente”. Salomón & Martí (citados en García, 2010).

Al asociar estas concepciones que encuentran asiento en la Teoría Directa del aprendizaje con el juego con fines cognitivos se encontró que cuando el docente se sitúa desde estas perspectivas, la potencia transformadora de los juegos se reduce, pues los niños:

Difícilmente pueden tomar la iniciativa en unas tareas cuyo sentido se les escapa. Y, sin tomar la iniciativa, los esquemas de acción a seguir sólo se pueden ejecutar de una forma mecánica, refractaria a cualquier modificación y, por lo tanto, también a cualquier aprendizaje significativo (Ortega *et al.*, 1993, p. 33).

Sumado a esto la dimensión lúdica del juego también se ve afectada, así como, la motivación del niño para resolver los retos puesto que como concluye Bruner (1986) si el adulto interviene bruscamente y le quita la iniciativa al niño, el juego se hace más aburrido.

Subordinación del Maestro: surgió también la configuración de un rol del maestro como *subordinado al sistema* educativo; incluso, en las entrevistadas aluden que sus dificultades para llevar con mayor frecuencia al aula prácticas lúdico-pedagógicas, se explica en parte por las múltiples demandas que reciben de la institución y de la comunidad educativa, en términos de logros de objetivos curriculares: “quisieras hacer muchas más cosas pero no tienes el tiempo, la disponibilidad, ni de pronto los recursos o quien lo anime” (María).

Ante esta realidad, las docentes deben moverse entre demandas de diversa índole que por un lado, le exigen flexibilizar sus formas de enseñar para potenciar de manera más integral el desarrollo de los niños, y por el otro, le obligan a responder a un sistema educativo centrado aun en la acumulación de conocimientos y no tanto en la formación integral; al respecto refiere Esteve (citado en Avalos *et al.*, 2010): “persiste la lentitud de los sistemas educativos para generar estructuras apropiadas que satisfagan las nuevas demandas. Esto, a su vez, afecta el trabajo de los profesores y la posibilidad de cumplir con las expectativas que se tiene de ellos” (Avalos *et al.*, 2010, p. 243). Este asunto es evidenciado así por una de las docentes: “Ellos (el sistema educativo) piden muchas cosas; primero, los conocimientos que hay que dar, y nunca piden otra cosa, la formación del niño (...) lo único que ellos van a mirar es si vimos todos los contenidos” (Sonia).

Concepciones más flexibles y participativas

También se evidenciaron concepciones y prácticas orientadas a otras formas de interactuar en el acto educativo. Esto remite al segundo punto de análisis, en el cual adquieren interés aquellas concepciones que ubican al educando como *sabedor* y *explorador-creador*, y al maestro desde una postura *mediadora*.

Estas concepciones podrían ampliarse desde la Teoría Educativa Constructiva (Pozo, 2006) que promueve en los estudiantes la capacidad para gestionar sus propios procesos cognitivos, procurando que la motivación sea intrínseca y regulada por ellos mismos. En lo observado, para las maestras mantener estas condiciones de manera permanente resulta complejo, pues la presencia de concepciones en las que el maestro es mediador y el educando, explorador-creador y sabedor, no son exclusivas, ya que se ven involucradas en actos educativos donde otras concepciones, correspondientes a teorías educativas más tradicionales, también se hicieron evidentes. Pareciera entonces, que las concepciones, flexibles y tradicionales, se conjugan en lugar de contradecirse.

El Maestro como Mediador: la mediación que las maestras asumieron en momentos específicos del juego hacen de la práctica lúdica una posibilidad para introducir estímulos cognitivos, sociales y comunicativos. Asumir el rol de mediador mientras se juega, exige del docente una serie de habilidades que le permitan identificar las necesidades de los educandos, logrando de esta manera hacer de la actividad lúdica una estrategia flexible que responda a estas: “...Debo ser observadora para poder trabajar con ellos (...) me ha tocado mirar, (...) a ver cómo hago las cosas, (...) empezar primero con el diagnóstico, (...) observar qué hacen y qué les gusta, así he podido ir al ritmo de ellos” (Sonia).

Esta concepción del rol del maestro como mediador conjuga con la idea de un educando activo en su proceso de aprendizaje, cuando para determinados momentos de la práctica lúdica, las maestras privilegian sobre el niño una concepción de *sabedor* y

explorador-creador. En consecuencia, estas concepciones resultarían recíprocas en la medida que se reconozca en el estudiante sus conocimientos previos y su capacidad para recrearlos y potenciarlos, lo cual coincide con los postulados constructivistas de la educación en los cuales:

La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares (Coll, citado en Barriga & Hernández, 1999, p. 13).

Si el postulado de Coll se aplica al caso específico de los juegos observados, se podría decir que aunque en ocasiones el niño se enfrenta por primera vez a un juego o juguete, el contexto pudiera resultar ya conocido por él, pues la manera de jugarlo puede asociarse a otras experiencias de juego ya vividas.

Esta situación, dependiendo de la manera como la maestra la maneje, podrá constituirse en oportunidad para promover en los niños habilidades del pensamiento. En el ejemplo se observa como Alicia aprovecha esta situación potenciando en el niño un razonamiento deductivo: “Se llaman tarjetas ABC, ¿por qué se llamará así? Vamos a buscar una explicación de por qué se llaman tarjetas ABC, pero una explicación bien buena, como si fuera la de un científico”.

Cuando el maestro concibe que el educando sabe, explora y crea, el momento del juego se caracteriza porque el niño tiene una participación activa en la manera como se lleva a cabo. En los juegos observados, una maestra posibilita estrategias para que sean los niños quienes inductivamente encuentren las consignas del juego: la maestra ejecuta la acción, pero no les dice en qué consiste el juego. Los niños poco a poco, se enganchan en el juego. Uno de los niños dice: “¡Ah ya entendí!” (Lucía).

En uno de los casos, el rol de mediadora se ve fortalecido por la fuerza que adquiere la pregunta mientras la maestra interactúa con los niños. Esta importancia la resalta Sigel (citado en Barajas, 1995), quien en su teoría del *Distanciamiento Cognitivo*, releva la importancia de formular preguntas que promuevan en el niño su capacidad para hacer valoraciones, inferir causas o efectos, planificar, proponer alternativas, resolver conflictos o concluir; las cuales tienen un mayor potencial que aquellas preguntas que suponen para el receptor una demanda cognitiva mínima centrada en la reproducción de lo que se observa.

Para ejemplificar preguntas más potenciadoras se resaltan las siguientes: “Este juguete se llama tarjetas ABC, ¿por qué se llamará así?, ¿Qué le agregarían a la explicación?, Vamos a buscar una explicación de por qué se llaman tarjetas, ¿Cuando digo la palabra crucigrama, en qué piensa Diana?, ¿Qué es explorar? ¿Con qué relaciona esta palabra?” (Alicia).

El maestro como animador del aprendizaje y organizador de la información: en la misma línea de teorías educativas que apuntan a modelos flexibles de aprendizaje, se encontraron otras concepciones que enmarcan la práctica lúdico-pedagógica desde la teoría interpretativa (Pozo *et al.* 2006) entendida como aquella que, aunque conecta los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de manera relativamente lineal, considera la propia actividad del aprendiz como clave fundamental para lograr un buen aprendizaje. Pareciera que se relacionan con esta teoría aquellas concepciones expresadas por las docentes en las cuales el rol del maestro está dirigido a *organizar el conocimiento y animar el aprendizaje*. Al respecto se visualizan expresiones como: “...ellos en sí tienen todo el conocimiento, sino que es uno como el que le pone orden a eso, como si uno le pusiera orden a lo que ellos ya saben...” (Alicia). “Un maestro tiene que ser muy dinámico y muy activo y utilizar los juguetes, los colores, los papeles, las cosas distintas para motivar el aprendizaje...” (María).

Desde este rol, el educando se concibe como un agente *con necesidad de ser guiado*. Si bien esta acepción podría entenderse como una característica obvia de cualquier proceso educativo, lo que la hace propia de esta teoría es la manera en la que el maestro asume la guía que brinda, pues desde lo expresado por las docentes, el rol del maestro se centra principalmente en acciones que Pozo (2006), ha caracterizado así: “las explicaciones instruccionales, las demostraciones y los ejemplos”. Su relación con el desarrollo de los juegos observados se evidencia cuando la maestra realiza paso a paso ciertas acciones para que los niños las sigan o cuando dispone el ambiente y los materiales para facilitar su desempeño.

Las concepciones del rol del maestro relacionadas con la mediación, la organización del aprendizaje y la motivación, y las concepciones de educando como un agente sabedor, explorador - creador y con necesidad de ser guiado caracterizan la tutorización de la actividad lúdica mediante una orientación flexible y positiva, la cual según Smith (citado en Ortega *et al.*, 1993) es la clave para que los juegos tengan potencialidad educativa.

La necesidad de mantener la orientación flexible y positiva adquiere más relevancia al considerar otra de las concepciones de las maestras relacionadas con su comprensión del educando como un ser lúdico, reconociendo en él su posibilidad de goce y disfrute como una dimensión intrínseca a su condición de niño:

Si a un niño le dicen que hable del juego, ellos son los expertos en eso, entonces el sólo término de jugar, ya hay una conexión directa con lo que ellos son y lo que saben hacer (...) siento un montón de creatividad, cuando estoy jugando y eso lo he aprendido de los niños (...) ver a los niños con esas ganas que hacen las cosas (...) entonces como que uno se contagia (...) yo me conecto con eso y voy fluyendo. (Alicia)

El reconocimiento de esta concepción, promueve en el maestro esa actitud juguetona de la cual habla Smith, haciendo de la actividad lúdica una oportunidad en la que además de aprender, el niño también se divierte. Lucía por su parte, durante las implementaciones de los juegos observados, siempre puso en evidencia esta concepción, no sólo valiéndose de otros materiales como títeres, sino también en su actitud corporal y gestual: “Les traje un juguete nuevo ¿para qué será eso? con cambio en la tonalidad de la voz Lucía dice: ¡Huy qué es eso tan grande! La docente ha generado expectativas frente al tablero y cuando lo voltea los niños expresan una interjección de sorpresa”.

Finalmente es relevante mencionar que tal como se devela en el transcurso de este análisis, existe una variedad de concepciones del maestro con relación a su rol y al de educando que se relacionan con la práctica lúdico pedagógica que ejercen, y aunque estas relaciones se explican desde teorías educativas teóricamente oponentes: Directa-Constructiva, dichas concepciones no se presentan de manera excluyente.

Conclusiones

La investigación permitió identificar seis categorías de concepciones frente a lo que las cuatro maestras consideran son los roles que puede desempeñar el docente: Controlador, Moldeador, Mediador, Organizador del aprendizaje, Motivador y Subordinado al sistema educativo; y cinco con respecto a sus concepciones de educando: Lúdico, Pasivo, Explorador-Creador, Sabedor y Con necesidad de ser guiado.

El sentido de las categorías fue construido a partir de los significados que las maestras otorgan a cada concepción, y dichas concepciones, fueron explicadas partiendo de los postulados generales de las teorías educativas recogidas por Pozo así: Teoría Directa, Teoría Interpretativa y Teoría Constructiva.

Las teorías tradicionales de la educación, categorizadas por Pozo como Teoría Directa, se evidencian concepciones del maestro como la de controlador y moldeador, y las del estudiante como un agente pasivo, éstas configuran unas formas de hacer en las prácticas lúdico pedagógicas de los juegos cognitivos observados, que limitan su potencialidad cognitiva, desconociendo la capacidad del niño para ser un protagonista activo de su proceso de desarrollo.

La principal razón que las docentes aducen para explicar las dificultades que se presentan para llevar al aula estrategias más flexibles, están, según su opinión, relacionadas con las demandas que el sistema educativo hace del ejercicio de su rol, las cuales, continúan estando muy orientadas al logro de objetivos en términos de abordaje de contenidos y alejadas de un proyecto educativo en el que se privilegien procesos más individuales de formación.

No obstante, pese a las limitantes que presenta el sistema educativo, las maestras también se asumen desde concepciones menos rígidas y tradicionales; motivadoras, organizadoras de la información y mediadoras, roles que suponen al educando como un agente activo en el aprendizaje, reconociendo sus conocimientos previos, su capacidad para explorar y crear, pero también su necesidad de ser guiado, estas concepciones se explican desde los postulados de las teorías educativas interpretativa y constructiva (Pozo *et al.*, 2006).

Su relación con los juegos observados se centra en acciones concretas como: selección y adecuación de los juegos de acuerdo a intereses y necesidades de los niños, mantenimiento de una actitud lúdica, aplicación diferentes roles en momentos variados del juego: el maestro como aprendiz y el estudiante como sabedor; formulación de preguntas que estimulan la exploración y el descubrimiento, aplicación de estrategias para incentivar al niño a resolver los retos por su propia cuenta; la potenciación de habilidades cognitivas, la utilización de estrategias para capturar la motivación de los niños y el reconocimiento del educando desde sus potencias, necesidades e intereses.

Los resultados aproximativos de esta investigación abren un camino que necesita ser validado mediante la continuidad del estudio con más evidencias que permitan ir precisando las tendencias descritas. Es necesario seguir avanzando en la comprensión de estas concepciones que los docentes construyen sobre educando y sobre los roles del maestro para, de esta manera, validar o desestimar la relación de dichas concepciones con la práctica lúdico pedagógica centrada en el juego que potencie habilidades del pensamiento; lo anterior, con el fin de encontrar estrategias que posibiliten que sean los mismos docentes quienes, a partir de la reflexión sobre sus propias concepciones y prácticas, generen nuevas maneras de interactuar con los niños, en las cuales, conjuntamente construyan actos educativos más horizontales, estimulantes y divertidos, en otras palabras, actos educativos que promuevan el proceso de *aprender a aprender*.

Lista de referencias

- Arias, G. (2009). *Módulo: Teoría pedagógica y políticas educativas*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, CINDE, Maestría en Educación y Desarrollo Humano.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), pp. 235-263.
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Barajas, C. (1995). *El uso de estrategias parentales de distanciamiento como fuente de estimulación del desarrollo cognitivo*. Bogotá, D. C.: Intermilenio.
- Barriga, F. & Hernández, G. (1999). *Constructivismo y Aprendizaje significativo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Berger, P. & Luckman, T. (2006). *La construcción de la realidad*. Buenos Aires: Amarrortu.
- Bravo, N. (1997). *Pedagogía problemática. Acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Bogotá, D. C.: Convenio Andrés Bello.
- Bruner, J. (1986). Juego, Pensamiento y Lenguaje. *Perspectivas*, XVI (1), pp. 79-87.
- Buendía, L., Colás, P., Fernández, B. & Fuensanta, P. (1998). *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Campos, M., Chacc, I. & Gálvez, P. (2006). *El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa*. Trabajo de Grado para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Chile.
- Castorina, J., Barreiro, A. & Toscano, A. (2005). *Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales*. En J. A. Castorina, *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (2), pp. 87-101.
- Flórez, R. (1994). *El campo científico de la pedagogía. Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, D. C.: McGraw-Hill.
- García, Z. (2010). *Teorías de la Educación*. Montevideo: Espacio Latino.
- Marcano, N. & Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de la formación docente. *Multiciencias*, 7 (3), pp. 293-307.
- Molpeceres, M., Chulvi, B. & Bernard, J. (2004). Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS. En M. A. Molpeceres (coord.) *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del*

- sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*, (pp. 141-196). Montevideo: Cinterfor.
- Ortega, R., Lozano, T., Díaz, M. & Martín, J. (1993). *Módulo didáctico 4. Espacios de Juego en la Educación Infantil*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publication.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Santos, G. (2002). *La escuela que aprende*, Madrid: Morata.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, pp. 267-287.
- Tenorio, M. C. (1999). *Concepciones de niñez desde la Psicología Cultural*. Cali: Unicef.

SOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y ESTIMULACIÓN DEL PENSAMIENTO EN NIÑOS DE BÁSICA PRIMARIA

Robinson Darío Ortiz-Sánchez
Johny Villada-Zapata

Introducción

En la cotidianidad los seres humanos se encuentran en contacto con otros y se producen distintos tipos de interacciones, en las que se utilizan ciertas habilidades de pensamiento que permiten llevar un diálogo, representar la situación que se está narrando, solucionar problemas, e incluso llegar a ponerse en los zapatos del otro para poder comprenderlo. Esta interacción con los otros no siempre es llevada en los mejores términos, se pueden producir altercados que llevan a situaciones conflictivas que afectan la relación y percepción de la situación por cada uno de los participantes. Esta situación no es ajena a las interacciones entre los niños y de ellos con los adultos, por tanto es de notable interés en la investigación contemporánea, estudiar y estimular el proceso de solución de conflictos en los niños, población que resulta el eje de desarrollo a futuro de las comunidades.

Durante esta interacción, las habilidades del pensamiento en los seres humanos ayudan a representar la situación en que se encuentra, permitiendo asociar situaciones similares en las cuales se ha desempeñado de la mejor manera para utilizarla como modelo y regular su comportamiento respecto al entorno actual para establecer esquemas de organización. De igual manera, la interpretación del mundo circundante y de las acciones de los otros permiten anticipar las conductas, lo cual ayuda a tratar la situación en beneficio propio o de las personas involucradas y establecer formas de mediación, negociación y conciliación en determinadas situaciones.

Este capítulo presenta los resultados que se encontraron al estudiar la solución de conflictos en niños escolarizados participantes en el programa de estimulación del pensamiento denominado *Aprende a Aprender*¹ que se ejecuta actualmente en la ciudades de Medellín y Bogotá gracias a la alianza entre *Genesis Foundation* y La Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano (CINDE). El programa *Aprende a Aprender* es producto de un proceso de investigación y desarrollo de tres años, que tiene como objetivo contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación preescolar y básica primaria desde el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento, en el cual

1 Es importante agradecer al equipo de trabajo del programa *Aprende a Aprender* por su disposición y acompañamiento durante este proyecto de investigación: Gloria Carvalho, Liliana Chaves, Hortensia Hurtado, Milena Jaramillo y María del Pilar Agreda.

se utiliza una estrategia lúdico-pedagógica de juegos cognitivos de diferentes niveles de complejidad para su ejecución en aula y un video juego, acompañada de procesos de formación e investigación.

Los juegos cognitivos del programa se encuentran divididos en dos categorías, Juega y Aprende a Pensar (JAP), que consiste en un conjunto de juguetes educativos con los cuales los fundadores de CINDE venían trabajando en diferentes países desde mediados de la década de los sesenta, con el fin de plantear estrategias y materiales que posibilitaran a los padres de comunidades más desfavorecidas estimular el desarrollo de sus hijos y fortalecer su relación por medio del juego, estos juguetes reciben el nombre de JAP en la década de los 80, y estimulan procesos psicológicos básicos como: atención, memoria, razonamiento inductivo y deductivo, seriación, categorización, correspondencia, inferencia, entre otras. Otros juegos denominados como Piensa, Analiza y Resuelve el Enigma (Pare), desarrollados dentro del marco del proyecto *Aprende a Aprender* involucran el razonamiento interpersonal, espacial, físico-mecánico y lógico-matemático, además de las habilidades para la solución de situaciones problema.

Si bien el programa *Aprende a Aprender* está dirigido a la estimulación del pensamiento, es importante investigar qué cambios produce en otros procesos como el autoconcepto, la relación maestro-alumno y la solución de conflictos en el caso del presente trabajo. Esta última se define como la capacidad y habilidad que tiene un sujeto de discernir, elegir y plantear diferentes alternativas a una situación conflictiva. Estas alternativas pueden expresarse de las siguientes maneras: en primer lugar pueden ser prosociales y autónomas, en las cuales la solución al conflicto es realizada entre las partes de una manera razonable, permitiendo el intercambio de opiniones de manera pacífica dando como resultado la negociación. En segundo lugar pueden ser no pro sociales y heterónomas, en las que la solución siempre es determinada por la presencia de terceros como mediadores y árbitros, ya que se puede presentar una forma autoritaria y violenta de solución.

Según lo mencionado, se puede decir que la capacidad de solucionar conflictos en la infancia presenta matices similares a la solución de problemas, ya que la capacidad de solucionar conflictos requiere de habilidades sociales y meta cognitivas como interpretación de intenciones, engaño, anticipación a las conductas, lectura de pensamiento, etc., además de ello la actividad del sujeto continua teniendo un fin, ya a nivel social, lo cual es de gran importancia en el desarrollo de la vida cotidiana de los niños en el momento en que deban solucionar conflictos presentados en la escuela relacionados con disputas por los espacios de juego, por un dulce, la atención de un profesor, etc. Por lo tanto en este estudio se trató de rastrear los efectos que puede tener el proyecto *Aprende a Aprender* enfocado en la solución de problemas a través del juego, sobre la capacidad de

resolver conflictos en niños de seis a 12 años de las instituciones educativas de la ciudad de Medellín donde se ejecuta actualmente el proyecto.

Hipótesis de trabajo. Hipótesis nula

Hipótesis de trabajo: los niños adscritos al programa *Aprende a Aprender* presentan diferencias en las formas de solución de conflictos interpersonales frente a los niños que no han participado en el programa.

Hipótesis nula: no se encuentran diferencias en la solución de conflictos interpersonales de los niños y las niñas expuestos al programa *Aprende a Aprender* frente a los niños que no han participado en el programa.

Solución de conflictos: estimulación del pensamiento y solución de problemas

Cuando se habla de conflictos, generalmente estos son concebidos de diferentes maneras. Por un lado se define el conflicto como una situación o experiencia negativa que requiere una extinción inmediata, ya que este suscita sentimientos y emociones desagradables en los actores involucrados (Lean, 2008). Otra concepción de este es la referida a un hecho connatural de la vida humana que es inevitable ya que hace parte de la interacción del ser humano en la sociedad y los malentendidos y diferencias están presentes durante toda la vida, aun cuando se reconocen los intereses, estilos personales, necesidades y valores sustentados en el momento de construir acuerdos (Núñez, 2006). Por otra parte, se observa el conflicto como motor de un cambio social, ya que en este son participes seres humanos responsables de su transformación y a la vez son los actores principales de la permanencia o finalización de este (Barrera, 2001, citado en Núñez, 2006). Y por último se encuentra que los conflictos son concebidos desde quien los evalúa, lo cual lo caracteriza como una situación que tiene costos, sean emocionales, económicos, relacionales e interpersonales, lo que permite que los participantes sean quienes otorguen la gravedad desde su perspectiva, sea como víctimas, victimarios, cómplices o mediadores.

Algunas posiciones conocidas respecto a la constitución de situaciones conflictivas (Núñez, 2006), sostienen que se deben establecer criterios para definir y entender desde qué punto de vista puede ser tratados como un proceso o procedimiento, y las técnicas o estrategias para su intervención debido a su conformación como una expresión de un fenómeno social de aparición constante tanto en el ámbito interpersonal como en el colectivo. Según se expresa, el conflicto puede ser definido como una situación conformada por dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses, y que por tanto deben ser identificados los factores

relacionados con los tipos de actores participantes, la aparición y mantenimiento, además de los estilos personales de respuesta o enfrentamiento en función de los niveles de preocupación propia cuando se encuentra un conflicto (Fernández, 1998).

Dentro del conflicto influyen las creencias y valores que previamente se sostienen y guían las respuestas que posibilitaran su resolución, además de las consecuencias que estas tienen en el entorno y en los actores participantes. Estas creencias y valores son sostenidos por procesos narrativos que las comunidades hacen de un conflicto, sin embargo, son estos mismos procesos los que determinan la situación y generan cambios de las circunstancias en las que las personas se hallan atrapadas. Por lo anterior, se puede suponer que un conflicto perdura debido a la estabilidad de las narraciones que de este se hacen, y que para establecer algún cambio, es imprescindible ampliar las narraciones y relatos que permitan establecer otras alternativas de interpretación.

Los factores sociales, el entorno bio-social, factores etológicos relacionados con el comportamiento y la emoción, tienen una repercusión en el desarrollo de conflictos, así como la falta de valores de tolerancia y el desborde de la agresividad natural (Fernández, 1998). Estos factores pueden llegar a mantener grupos sociales colapsados bajo conflictos permanentes, ya que las historias que cada participante explica de estos, el cómo y por qué las cuenta, muestran las preocupaciones reales y las motivaciones integradas a la situación originadores de los conflictos (Boque, 2003).

Sin embargo, una de las características fundamentales de los conflictos son sus actores, los cuales son conformados por ancianos, adultos, jóvenes, hombres, mujeres y niños, estos últimos se convierten en agentes que en muchas ocasiones son excluidos de los procesos de solución, atribuyendo que son incapaces de participar en la toma de decisiones debido a que se encuentran en etapas anteriores de desarrollo que no les permite ser conscientes de la situación.

Sin embargo Labinowicz (2005) propone que un verdadero cambio de pensamiento y discusión sobre este tema, inevitablemente llevaría a los niños a justificar explicaciones, comprobar hechos, resolver contradicciones o ajustar actitudes de acuerdo a su proceso de desarrollo. Es decir que estos podrían participar en la solución del conflicto en escalas o niveles diferentes de acuerdo a su edad, sin querer decir que los niños puedan reemplazar en ningún momento el papel de los adultos.

192 | La inclusión de los niños en las dinámicas de resolución de conflictos es importante, ya que, durante el transcurso de la vida diaria de un grupo, surgen muchos conflictos sociales relacionados con abusos de propiedad, espacio privado, sentimientos personales que discrepan con otros, etc. (Maier, 1965). Estos conflictos en los niños pueden

relacionarse en su mayoría de ocasiones a la disputa por los dulces durante su recreo, territorialidad en espacios de recreación, hacinamiento, diferencias económico-sociales, diferencias físicas, etc. En otras ocasiones muchos de los conflictos en la escuela pueden surgir de inferencias equivocadas que realizan los niños en el sentido de que, la actitud de los demás hacia ellos, es “mala” y auto justifican la situación.

De acuerdo con Dana (2002) se encuentran diferentes formas de proceder cuando una comunidad se encuentra en una situación conflictiva, las cuales pueden ser vistas también cuando la solución de la situación debe ser realizada por parte de los niños. Quizás la forma más valorada dentro de la solución de conflictos es la *Negociación*, ya que esta es realizada por las mismas personas que se encuentran en conflicto, para que esta ocurra, los sesgos de atribución de responsabilidades y emociones deben encontrarse bajos, lo cual permitiría el intercambio pacífico de opiniones respecto al tema y conduciría al alcance de un acuerdo conjunto entre estas, es importante resaltar que, en este tipo de solución, las partes deben encontrarse en igualdad de condiciones, ya que esta estrategia permite alcanzar puntos de equilibrio entre intereses opuestos y permite que ambas partes terminen beneficiadas.

Otra forma de solucionar conflictos es la *Facilitación o Conciliación*, en la que se cuenta con la figura de un tercero que habla con las partes y facilita el intercambio de la información entre estas, sin embargo este tercer agente, no llega a influir en la decisión final. En la *Mediación*, se encuentra que un tercero ayuda a las partes a identificar y satisfacer sus intereses, diferenciándose de la anterior, en que en esta el mediador influye en la decisión final; este tipo de solución es común en poblaciones que llevan un considerable tiempo sin poder solucionar un conflicto. Por último se encuentra el *Arbitraje* en el cual la participación del tercero en la resolución del conflicto es de forma directa, ya que explica, presenta y justifica necesidades de ambas partes, impone leyes, restricciones y fija términos para las partes involucradas en el conflicto.

Otras formas de actuar en el conflicto pueden ser la *sumisión autoritaria* a los deseos de otro sujeto con el que se guardan permanentes relaciones de interacción, lo cual suele ser una eficiente forma de resolver lo que Bazerman y Neale (1993) llaman “disonancia cognoscitiva”, debido a que no se enfrentan las opiniones internas de una de las partes al reclamar los derechos, creyendo que se puede agredir o atropellar, y por lo tanto se trata de evitar la situación e información que aumentarían esta tensión interna. Por último se puede encontrar la *violencia*, la cual es una forma de solucionar conflictos, aunque no sea la más deseada, ya que una de las partes asume una posición autoritaria reclamando todos los derechos que a la otra le corresponden. Según Pacuru, (2002), lo que estos aspectos en la solución de conflictos indican, es que ante la presencia de este,

la falta de comunicación entre las partes y el hecho de que generalmente se persiga el interés propio hace que se obtenga el menor beneficio para las partes involucradas.

Estimulación del pensamiento y solución de problemas

El pensamiento puede ser definido como un conjunto de procesos de orden superior de actividades que realizamos a partir de nuestras habilidades cognitivas, con los cuales conseguimos conocer la realidad y nos da la capacidad de producir nuevos conocimientos a partir de los ya existe antes (Sainz, 1994). La solución de problemas es una de las habilidades del pensamiento en el ser humano que se activa ante situaciones de la vida diaria que no se ajusta a sus conocimientos, lo cual crea tensión y ambigüedad y es lo suficientemente compleja como para despertar el interés de solucionarla por el esfuerzo cognitivo que demanda (Garret, 1995). Este proceso de solución, puede ser considerado como una actividad de planificación que incluye la identificación y comprensión del problema, sin lo cual se pensaría que la situación está mucho más allá de lo que se conoce y no podría ser reconocida como un problema, es decir que no se le prestaría atención por la carencia de sentido para quien la enfrenta (Sainz, 1994).

Es a partir de las investigaciones de Newell y Simon (1972), sobre la capacidad de solucionar problemas en los seres humanos, que las investigaciones del tema se han multiplicado y, de igual manera, se han creado grandes polémicas entre los investigadores que han continuado los estudios, dividiéndose, por una parte, entre quienes cuestionan la construcción y coherencia de estas (García, 2005), quienes no se ponen de acuerdo entre el innatismo biológico y las habilidades aprendidas de la cultura para resolverlas, y quienes argumentan la necesidad de aprender los diferentes procesos que demandan cada situación en particular (Ruiz, 2006).

Ante este tipo de debates, Carretero y García (1995) dan claridad al referirse a las situaciones problema como a la existencia de una meta más o menos definida, ante la cual no existen razonamientos claros que conduzcan a la consecución de su objetivo y en la que su diferencia entre la situación inicial y la meta que se busca alcanzar por parte de la persona al intentar solucionar la situación problema, obliga a considerar los posibles caminos o heurísticos que conduzcan satisfactoriamente su solución. A lo cual Deval (1997) agrega que los problemas existen cuando no se consigue alcanzar directamente las metas a partir de comportamientos previos. En ocasiones, es posible que una misma situación problema constituya un problema para un individuo y para otro no, ya que se puede carecer de interés por la situación o porque uno de los individuos tiene recursos cognitivos para resolverla más como un ejercicio cotidiano de la vida, lo cual para el otro constituiría todo un reto (Pozo & Perez, 1994), además de los limitantes que encuentra

la psicología del desarrollo, al establecer que la edad del niño da posibilidades de éxito o fracaso, frente en la solución de una situación problema de acuerdo al estadio evolutivo en que este se encuentra y las características de la situación (Puche, 2003).

Desde pequeños, los seres humanos son expertos en solucionar varias clases de problemas con diferentes niveles de complejidad de acuerdo a su desarrollo cognitivo, ya que esta capacidad se encuentra presente desde la primera infancia, tal como lo muestran los estudios de Piaget (1975). Un ejemplo de esto, es cuando un niño desea alcanzar un objeto al cual no pueden llegar por su estatura y después de un rato utiliza otros objetos como pelotas para tumbarlo o su caballito de palo para alcanzarlo, o incluso sin tener un bagaje amplio de lenguaje, busca la ayuda de un adulto y da a entender lo que quiere. Situaciones problemas similares, creadas para evaluar las habilidades del pensamiento en los niños y observar su comportamiento y los tipos de razonamiento que se realiza frente a la situación, son utilizadas por los investigadores en los últimos años, por lo cual la psicología del desarrollo cognitivo ha sido testigo de un creciente debate acerca del pensamiento del niño (Puche, 2003).

Una de las características esenciales y distintivas de los seres humanos a la hora de solucionar un problema, es la capacidad de crear y utilizar sistemas simbólicos posibilitados por el desarrollo del lenguaje ya sea hablado o gestual, el cual sirve como un instrumento que ayuda en la planificación y regulación intelectual de las acciones para que los niños resuelvan tareas de la vida cotidiana (Vygotsky, 1989, citado por Montealegre, 2007). Estos sistemas simbólicos son construidos en una dialéctica semiótica referida a la capacidad de reconocer y diferenciar los sentidos, y una capacidad semántica que permite comprender y articular los significados comunes (Puche, 2005). En este sentido, la vida cotidiana del ser humano le permite participar y compartir significados, acceder a la construcción de significados comunes, pero al mismo tiempo cada experiencia es vivida y sentida de manera diferente por cada uno de ellos aunque la situación sea la misma. Por esto la pregunta por la solución a la situación problema no es “saber o no saber”, sino más bien, indagar por la forma en que el sujeto toma posición frente a la situación a partir de la intelección o de la comprensión que se tiene de esta.

Esta formación del sistema simbólico en el niño, desarrolla lo que se conoce como el dominio de la *teoría de la mente*, en el cual hay un aumento en la comprensión de los estados mentales, la percepción del mundo, intenciones, creencias, deseos, interpretar los gestos, acciones, palabras connotadas de ironías y afirmaciones falsas de las demás personas. La organización del pensamiento que hace el niño de esta información proveniente de los otros y su interpretación, así como las expresiones faciales contradictorias, también le permite predecir su comportamiento y formas de razonamiento para ejercer acciones anticipadas a estos como el engaño, dando como resultado la capacidad

de tener en cuenta en sus propios razonamientos el pensamiento de los demás (Puche, 2005). Esta capacidad sumerge al niño en un mundo de riqueza semántica, en la que los sentidos adquieren matices muy diferentes o incluso no son conscientes para este y le permite actuar “como si” algo fuera sin serlo en la realidad, es decir, plantear hipótesis de los hechos que acontecen a su alrededor y en general expresar sus formas de pensar el mundo (Luria, 1985).

Según lo anterior, las habilidades para la solución de problemas, no solo requieren una capacidad concreta para operar, sino una capacidad de simbolizar para ir más allá del pensamiento racional y convencional, pensamiento que puede utilizar el signo como herramienta de expresión (Piaget, 1975). Esta capacidad para simbolizar el mundo como se explica en Puche (2005), también influye en la creación y comprensión de los juegos, además que da cuenta de la forma de organización cognitiva del niño y la niña. Por esto, la solución de problemas a nivel del mundo relacional-social como del mundo físico, exige la posibilidad de significar las diferentes experiencias que posibilita la toma de conciencia, ya que si el niño no tiene la capacidad de significar sus estrategias, inferirlas o transformarlas cuando desea solucionar un problema, su operación y procedimiento frente a este estaría reducido a la aplicación de procedimientos aprendidos de manera mecánica, sin tener la posibilidad de prever otros métodos de manera consciente.

En conclusión, las habilidades sociales necesarias para la solución de conflictos interpersonales, como lo son las comunicativas y las meta cognitivas hacen parte del pensamiento en el ser humano y facilitan la interacción diariamente con los otros, similar a las habilidades que se utilizan para solucionar problemas sin las cuales difícilmente un niño pudiera alcanzar el objeto que se encuentra más allá de su estatura.

Metodología, participantes, instrumentos de evaluación

La investigación tiene un nivel descriptivo-comparativo y un diseño cuasi experimental ABA con grupo control, en donde un grupo estuvo expuesto al programa *Aprende a Aprender* y otro grupo no estuvo expuesto.

Participantes: La muestra poblacional fue conformada por 47 niños y niñas de seis a 12 años de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín, Cedepro (Grupo expuesto), ubicada en el corregimiento Santa Elena y Carlos Mesa (Grupo no expuesto), ubicada en el corregimiento de Belén Alta Vista, adscritas al programa *Aprende a Aprender*. Los estudiantes se seleccionaron por muestreo intencional no probabilístico de la siguiente manera: 10 de grado primero (cinco expuestos/ cinco no expuestos), ocho de grado segundo (cuatro expuestos/ cuatro no expuestos), nueve de grado tercero (cinco expuestos/ cuatro no expuestos), nueve de grado cuarto (cuatro expuestos/cinco no expuestos) y 11

de grado quinto (seis expuestos/cinco no expuestos), teniendo en cuenta el género como criterio de emparejamiento, con el fin de conservar números aproximados de niños y niñas en ambos grupos. La población debía cumplir con criterios de inclusión como: los estudiantes del grupo expuesto debían estar expuestos al programa *Aprende a Aprender*, tener la edad de seis a 12 años, poder responder a los instrumentos de manera verbal, además los niños y las niñas no debían presentar alteraciones en su desarrollo cognitivo.

Instrumentos de evaluación

La construcción del instrumento de evaluación se basa en el Macarthur Story Stem Battery, el cual consta de 12 historietas incompletas en las que se presentan una historia central que, en ocasiones, plantean dilemas para el niño. Este tipo de instrumentos pueden ser adaptados por los investigadores a las poblaciones en las que se van a recolectar los datos (Pacuru, 2002). En las historietas del Macarthur Story Stem Battery se utilizan personajes de la familia que están involucrados en una situación y luego se le pide al niño que diga lo que sucederá después de una situación. La creación de este tipo de historietas puede enfocarse a codificar aspectos como el contenido y nivel de coherencia, finalización y argumentación, en los cuales se puede demostrar la comprensión de los pensamientos y sentimientos del otro, ayudas de los personajes, sentimiento de culpa en algunos personajes, participación y roles de los personajes, resolución del conflicto de forma prosocial, o agresión y gestos hostiles y ofensas personales. Además, las historietas inconclusas permiten que sus finales se centren en tópicos que los investigadores desean estudiar, ya que se pueden seleccionar las historietas de acuerdo a los objetivos de estudio porque las soluciones que plantea el niño puedan ser usadas como niveles de análisis agrupadas en categorías como pueden ser: soluciones prosociales que involucran empatía, ayuda, afectividad, y soluciones no sociales como agresividad, ofensas personales y respuestas negativas (Pacuru, 2002).

Teniendo en cuenta lo anterior la evaluación de los niños se efectuó por medio de un instrumento de historietas narradas y dibujos elaborados por los autores para el propósito de la investigación y que se divide en dos formatos. Se realizó de esta manera, ya que no fue posible encontrar y disponer de un instrumento estandarizado por otras investigaciones que lo evaluara. Para su elaboración se tuvo en cuenta las edades de los niños y las niñas a los que se enfocó la investigación y aspectos concernientes a la teoría de solución de conflictos. A continuación se describe cada formato del instrumento:

El formato A fue aplicado a niños de seis a ocho años, en este se narraba una situación conflictiva inconclusa en la cual dos niños los niños discutían por una cometa y terminaban peleando, después se le decía al niño que nadie sabía qué hacer frente a esta situación, que él debía narrar cómo podría solucionarse la situación. Junto con la narración, también

se presentaba una historieta de láminas incompletas que constaba de seis recortes de dibujos sin texto como se aprecia en la Figura 1, los cuales debían ser ordenados como el niño creía que sucedieran los hechos. Al organizar las láminas, se les presentaba los seis recortes correspondientes a la solución de conflictos que aparecen en la Figura 2, de los cuales deberían seleccionar una para completar la historieta.

Figura 1. Recortes para organizar historieta Forma A.



Figura 2. Recortes para solución de historieta Forma A.



(2) y solución externa del personaje o heteronomía (1). En el caso de la historieta de láminas inconclusa, en ambos formatos se evaluaron los siguientes aspectos: entendimiento de la historia (Si=1, No=0); para la secuencia de organización de las láminas se puntuó teniendo en cuenta si había negociación (6 puntos), facilitación/conciliación (5 puntos), mediación (4 puntos), arbitraje (3 puntos), sumisión (2 puntos) y violencia (1 punto).

Después de la codificación, el análisis estadístico se realizó por medio del programa SPSS 18, y los procedimientos estadísticos utilizados fueron los correspondientes a análisis de frecuencias y prueba T para muestras independientes, de modo que se comparaban las soluciones que daban los niños que habían sido expuestos al Programa Aprende a Aprender y los que no estuvieron expuestos.

Resultados

Tal como se puede observar en la Tabla 1, se encontró que la mayoría de niños tenían una edad de siete años (21,3%) y 10 años (31,9%). En cuanto al género, se presenta una distribución aproximadamente equitativa: niños (46,8%) y niñas (53,2%), lo cual indica una muestra homogénea. Aunque la mayoría de la población pertenecía al grado quinto de primaria (23,4%) se pudo conservar cantidad de niños similar en todos los grupos. Respecto a las instituciones educativas, la muestra fue conformada por 24 niños (51,1%) de la institución educativa Cedepro y 23 niños (48,9%) de la institución educativa *Carlos Mesa*, estos son iguales a los que aparecen en el caso de Grupo expuesto y no expuesto, ya que el primero se refiere a la institución educativa Cedepro y el segundo a la institución educativa *Carlos Mesa*. Según el formato del instrumento aplicado, se encontró que la Forma B correspondiente a niños de seis a ocho años fue aplicada al 40,4% de la población, y la Forma B corresponde a niños de nueve a 12 años fue aplicada a la mayoría de niños (59,6%), lo cual da a entender que la mayoría de niños se encuentra por encima de los nueve años.

Tabla 1. Datos socio demográficos.

Variable		Frecuencia	Porcentaje
Edad	Seis años	2	4,3%
	Siete años	10	21,3%
	Ocho años	8	17,0%
	Nueve años	4	18,5%
	10 años	15	31,9%
	11 años	4	8,5%
	12 años	4	8,5%
	Total	47	100%
Género	Masculino	22	46,8%
	Femenino	25	53,2%
	Total	47	100%
Grado Escolar	Primero	10	21,3%
	Segundo	8	17,0%
	Tercero	9	19,1%
	Cuarto	9	19,1%
	Quinto	11	23,4%
	Total	47	100%
Institución educativa	Cedepro	24	51,1%
	Carlos Mesa	23	48,9%
	Total	47	100%
Grado de exposición	Expuestos	24	51,1%
	No expuestos	23	48,9%
	Total	47	100%
Formato de evaluación	Forma A	19	40,4%
	Forma B	28	59,6%
	Total	47	100%

En cuanto a los resultados arrojados por la prueba T para muestras independientes sobre la Forma A del instrumento, se encontraron diferencias significativas en varios aspectos de la solución de conflictos en los niños de seis a ocho años (ver tabla 2). Los niños del grupo de expuestos solucionan los conflictos de una forma más prosocial que los que no estuvieron expuestos a *Aprende a Aprender* (p. 0,022), es decir que estos ponen en consideración en la toma de decisiones durante la solución del conflicto valores como no-violencia, altruismo, tolerancia, respeto a los demás y reciprocidad al proponer soluciones como: “que se pongan a hablar porque vale más la amistad, que no peleen y se den la mano,” a diferencia de los niños del grupo control que pueden elegir formas violentas y autoritarias de solución que son consideradas no prosociales porque atentan contra los valores de convivencia como: “que no sea bobo y le devuelva el golpe, que castiguen al que dejó ir la cometa”.

También se puede encontrar en la Tabla 2 que la solución narrada por los niños del grupo de expuestos (Sig. 0,039) son menos agresivas y, por lo tanto, pueden generar menos situaciones de violencia, con una participación más equitativa por parte del agresor y los agredidos, ya que identifican roles y atribuyen responsabilidades no por simpatía si no por el análisis de la situación como: “que el niño no se quede sentado a que le peguen y explique que vino un viento muy fuerte”. A diferencia, el grupo control presenta soluciones como la sumisión total de una de las partes ante los intereses del otro y no hacer nada frente al agresor como: “es que el más pequeño tiene que respetar al mayor porque él es siempre el primero”. En la ocasión en que se decide actuar se realiza por medio de golpes e insultos, lo cual altera radicalmente la convivencia en los espacios compartidos y el logro de objetivos comunes que son posibles por la cooperación.

Otro resultado significativo es el que se relaciona a la autonomía de las soluciones dadas por los niños del grupo de expuestos (p. 0,008), lo cual permite inferir que estos prefieren utilizar el diálogo entre las partes de una manera razonable considerando el intercambio de opiniones que lleva a establecer procesos de negociación y conciliación por ellos mismos sin intervención de terceros como: “que ellos se pongan de acuerdo para no pelear, que recojan plata entre ellos para comprar otra cometa”; diferente al grupo control en el que las soluciones heterónomas son utilizadas por los niños como estrategia de solución y que siempre es determinada por la presencia de terceros mediadores y árbitros. Una característica de esta forma de solución es que siempre las partes involucradas esperan al mediador, sean padres de familia, profesores o personas cercanas a los niños como se presenta en las respuestas de los niños: “el papá tiene que castigarlos porque están muy groseros, la mamá tuvo que llegar a separarlos”.

También se encontraron diferencias respecto al tipo de solución al problema, es decir si los niños tienden más a la negociación o a la violencia para solucionar sus conflictos (p. 0,000), los niños expuesto al programa utilizan la negociación frecuentemente en la solución de conflictos, caracterizándose por la voluntariedad y compromiso de las partes,

el alcance de acuerdos en conjunto, valores de tolerancia y una capacidad asertiva en el uso del lenguaje para comunicarse con el otro. En contraste con el grupo control no expuesto que tiende un poco más a la sumisión o a la violencia.

Tabla 2. *Comparación Solución de Conflictos Formato A expuestos y No expuestos (Niños seis-ocho años)*

Solución de conflictos forma A		Prueba T para muestras independientes			
		Media	DT	T	P
Forma Solución narrada (Pro social/No pro social)	Expuestos	2,00	,000	2,530	0,022
	No expuestos	1,56	,527		
Total Solución Conflicto Historia Narrada	Expuestos	9,67	1,871	2,250	0,039
	No expuestos	7,44	2,297		
Tipo de solución (Autonomía/Heteronomía)	Expuestos	3,56	,527	3,024	0,008
	No expuestos	2,67	,707		
Tipo de Solución láminas (Negociación/Violencia)	Expuestos	4,78	,667	7,184	0,000
	No expuestos	2,22	,833		

Por otra parte, como se puede observar en la Tabla 3, los resultados de la prueba T para muestras independientes no presenta diferencias significativas en ningún aspecto de la solución de conflictos en los niños de nueve a 12 años expuestos y no expuestos.

Tabla 3. Comparación Solución de Conflictos Formato B expuestos y No expuestos (Niños nueve-doce años).

Solución de conflictos forma B		Prueba T para muestras independientes			
		Media	DT	T	Sig
Forma Solución narrada (Pro social/No pro social)	Expuestos	2,00	,000 ^b	,187	0,853
	No expuestos	2,00	,000 ^b		
Total Solución Conflicto Historia Narrada	Expuestos	11,54	1,198	-,929	0,362
	No expuestos	11,46	,877		
Tipo de Solución (Autonomía/Heteronomía)	Expuestos	3,85	,376	,480	0,635
	No expuestos	3,77	,439		
Tipo de Solución láminas (Negociación/Violencia)	Expuestos	3,23	1,363	-,146	0,885
	No expuestos	3,31	1,316		

Discusión y Conclusiones

La solución de situaciones problemas utiliza habilidades de atención, correspondencia, razonamiento inductivo, deductivo, espacial y lógico-matemático entre otras, y se comparó con la solución de conflictos interpersonales, atribuyendo que en estas se utilizan habilidades sociales y meta cognitivas como el razonamiento interpersonal o lectura de mente. Los resultados que la presente investigación presenta, dan continuidad a la hipótesis de que los niños más pequeños adscritos al programa *Aprende a Aprender* presentan diferencias en las formas de solución de conflictos interpersonales respecto a los niños que no han participado en el programa.

Debido a que, el conflicto es concebido desde quien lo evalúa y su sistema de valores y creencias previos, que guían las respuestas posibles para su resolución, se encuentra que estos valores y el sistema de creencias pueden ser moldeados fortaleciendo las habilidades del pensamiento como el razonamiento interpersonal, como queda demostrado en los resultados correspondiente al rango de los seis a ocho años, en los cuales los niños expuestos mostraron diferencia significativa respecto a los no expuestos, ya que utilizan soluciones de tipo prosociales y autónomas, de negociación entre las partes, para lo cual es indispensable que los sesgos de atribución de responsabilidades y emociones sean bajos y permitan el intercambio pacífico de opiniones. En este sentido la estimulación de habilidades de pensamiento parece impactar positivamente la solución de conflictos en niños pequeños.

Por otra parte los niños pertenecientes del grupo no expuesto entre 6 y 8 años presentaron otro tipo de soluciones al conflicto como lo son las no prosociales y heterónomas, en las cuales la violencia aparece sea por parte de uno de los actores que se toma la justicia por sus propias manos sin que nadie más intervenga en el conflicto o porque un tercero llegue a mediar el conflicto entre las partes. Lo anterior indica que la falta de comunicación entre las partes y el hecho de que, generalmente, se persiga el interés propio, hace que se obtenga el menor beneficio para las partes involucradas y para lo cual es fundamental desarrollar habilidades del pensamiento que permitan establecer pensar otras formas de solución, como se observa en los niños que han participado en el programa *Aprende a Aprender*.

A partir de los resultados encontrados en la investigación, particularmente los referidos a los niños de seis a ocho años evaluados con el Formato A y que han participado en el programa *Aprende a Aprender*, se han abierto nuevos caminos para continuar la investigación sobre solución de conflictos partir de la estimulación de las habilidades del pensamiento, ya que se confirma la influencia de programas enfocados a este aspecto y en especial los que se incluyen a niños que se encuentren es periodos críticos del aprendizaje. Por lo tanto, es importante crear y ejecutar programas controlados, que impacten las habilidades sociales y meta cognitivas, ya que estas son aspectos del pensamiento que pueden ser estudiados y pueden permitir a los niños plantear otras alternativas de solución de conflictos, debido a que muchos de estos se generan en la escuela a partir de inferencias equivocadas que realizan los niños en el sentido de que la actitud de los demás hacia ellos puede ser “mala” y los lleva a auto justificar las situación o considerarlas normales

Según el estudio, no se encuentran diferencias significativas en los niños de nueve a 12 años, lo cual puede ocurrir varias razones. En primer lugar que el instrumento de recolección de datos, especialmente en el formato B presente fallas en diseño, ya que no ha sido estandarizado para tener más fiabilidad de los datos recolectados. Otro factor pueden ser las características del desarrollo evolutivo de los niños de nueve a doce años, los cuales ya han pasado por los periodos críticos del aprendizaje y hace que la adquisición de nuevas habilidades sociales sean más difíciles de estimular con un programa general sobre el pensamiento y no se impacte las habilidades meta cognitivas de esta población, o porque se encuentren en un periodo de estabilización del aprendizaje y se refuerce lo aprendido en años anteriores.

Sobre la base de las conclusiones sintetizadas en el presente artículo, se recomienda validar, con una mayor muestra poblacional, este tipo de investigaciones, además de los instrumentos en ella utilizados, ya que esto daría más rigor científico a la investigación

y generaría mejores y más confiables resultados. Para ello es preciso multiplicar los procesos de investigación y de intervención que nos permitan acceder a la comprensión de las habilidades para solucionar conflictos interpersonales a partir de la estimulación del pensamiento.

Lista de referencias

- Bazerman, M. & Neale, M. (1993). *La negociación racional en un mundo irracional*. Barcelona: Paidós.
- Boque, M. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Carretero, M. & García, J. (1995). *Lecturas de psicología del pensamiento, razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dana, D. (2002). *Adiós a los conflictos*. Madrid: Mc Graw.
- Deval, J. (1997). *Aprender a Aprender*. Campinas: Papirus.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- García, C. (2005). Innatismo y biología: hacia un concepto biológico de lo innato. *Teorías*, 53, pp. 167-182.
- Garret, R. (1995). Resolver problemas en la enseñanza de las ciencias. *Alambique*, 8, p. 7.
- Labinowicz, E. (2005). *Psicología del desarrollo: pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Puebla: Addison Wesley Longman.
- Lean, L. (2008). Diversificación de las formas de resolución de conflicto como política pública. *Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política*, 15 (1), pp. 96-115.
- Luria, A. (1985). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Maier, H. (1965). *Tres teorías sobre el desarrollo en el niño*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Montealegre, R. (2007). La solución de problemas cognitivos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), pp. 20-39.
- Newell, A. & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Núñez, J. (2006). Hacia una comprensión de las dinámicas de conflictividad en diversos contextos sociales. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1 (2), pp. 303-312.
- Pacuru, L. (2002). *El juego y la resolución de conflictos a través del Macarthur Story Stem Battery: Estudio comparativo entre niños normales y con dificultades en el desarrollo de 4 a 6 años*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. & Pérez, M. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.

Puche, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Cali: Labor.

Puche, R. (2005). *Seis estudios de psicología*. Cali: Artes Gráficas del Valle.

Ruiz, C. (2006). *El innatismo según alumnos de ciencias de la educación: problema o misterio*. Ponencia. VI encuentro de cátedras psicológicas en carreras de educación. Universidad Nacional de Salta. Salta. Argentina.

Sainz, C. (1994). *Pensamiento e instrucción*. México, D. F.: Mc Graw-Hill.



Fotografía: Alejandro Arango

CAPÍTULO 2

**MIRADAS DE JOVENES INVESTIGADORES SOBRE
LA CALIDAD DE VIDA, LA PARTICIPACIÓN Y LA
JUVENTUD**

PARTICIPACIÓN POLÍTICA Y CALIDAD DE VIDA DE JÓVENES ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ARGENTINA, CHILE Y VENEZUELA¹

*Sebastián Rinaldi
América Opazo-Soto
María Fernanda Rodríguez-Riera*

Introducción

La realidad de América Latina está cambiando, pudiéndose observar nuevos actores en la arena política del continente: los jóvenes.

En los últimos años, los y las jóvenes latinoamericanos han tomado un rol protagónico en sus realidades y en sus entornos, en algunas ocasiones por apoyo o por oposición a las fuerzas gobernantes, en otras por asumir tareas que, si bien no les corresponden directamente, se relacionan con problemáticas que deben ser resueltas. Han querido despertar de la marginalidad en la cual se encontraban y poder participar en las decisiones de situaciones que los afectaban.

De esta manera, la participación política se fue convirtiendo en un camino que muchos de ellos y ellas han tomado para influir de manera directa e indirecta en su calidad de vida y en la de los demás; encontraron formas y espacios diversos que trascienden los mecanismos formales o aquellos establecidos por los adultos, dejaron atrás el adultocentrismo y se abrieron paso como una generación que está buscando ser reconocida por lo que es.

Esto nos ha llevado a indagar la participación política y la calidad de vida de jóvenes en las universidades en las que los miembros de este equipo de investigación se desempeñan como docentes e investigadores.

En Argentina, el estudio se realizó en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora creada en 1972, ubicada en lo que se denomina Conurbano Bonaerense, una zona que rodea la Capital Federal del país. Este espacio tiene una gran densidad poblacional, y conviven sectores populares con clases de mayor poder adquisitivo, al mismo tiempo que se manifiestan problemas sociales como inseguridad, desempleo, dificultad de acceso a los servicios básicos, etc.

1 Este capítulo fue escrito en el marco del proyecto de investigación que dirigió la Doctora Graciela Tonon, “Opiniones de los y las jóvenes de las universidades Nacional de Lomas de Zamora (Argentina), Católica del Maule (Chile) y Metropolitana (Venezuela) acerca de su participación política y su calidad de vida”, realizado para el Diplomado en Investigación en Niñez y Juventud Latinoamericanas Childwatch-CINDE (marzo 2011-diciembre 2011).

En Chile, se trabajó con alumnos del campus Nuestra Señora del Carmen de la Universidad Católica del Maule, creado en 1991. Se ubica en la provincia de Curicó en el Valle Central, zona caracterizada por la actividad agropecuaria. Es una institución privada que recibe aportes del Estado y pertenece al Consorcio de Universidades del Consejo de Rectores de Chile.

Y en el caso de Venezuela, se abordó a jóvenes de la Universidad Metropolitana (fundada en la década de 1970) y ubicada en el este de Caracas, capital de Venezuela. Ésta es en una zona poblada, rodeada por dos urbanizaciones residenciales de clase media alta, y por una de las zonas populares más grandes de Latinoamérica (Barrio Petare). También es de gestión privada, al igual que la universidad chilena, pero no se profesa en ella una idea religiosa en particular.

En la investigación realizada se ha entendido que ser joven en condición universitaria puede incidir en la calidad de vida y entonces la institución puede convertirse en un lugar que estimula una participación activa.

La calidad de vida depende de la posibilidad que cada persona tiene de pensar acerca de su propia vida. Pero esto no se agota sólo en lo individual, sino que los y las jóvenes universitarios visualizan su formación profesional y personal como un aporte que tiende a mejorar la calidad de vida también de la sociedad. Por tanto el concepto se vincula íntimamente con la participación política, en cuanto a la configuración de la calidad de vida de las personas, en una suerte de ejercicio político solidario.

Marco teórico

Conceptualizando la juventud

Según Bolívar (2000, p. 109), entendemos a la juventud como una etapa en sí misma, no como un estado intermedio entre la niñez y la edad adulta, una etapa de la vida humana que posiblemente marcará las acciones futuras, que encierra experiencias nuevas, aprendizajes, frustraciones, adaptaciones o inadaptaciones, al contexto social en el cual viven y se desarrollan los jóvenes.

A través del repaso profundo de la literatura sobre el tema, es posible afirmar que comienzan las instituciones y los diversos actores políticos a proponer una noción de juventud que hace foco en sus capacidades,

‘Presentando a las jóvenes y a los jóvenes como agentes de desarrollo, innovación y cambio social’, liderando ‘procesos políticos, sociales y culturales del país que no sólo benefician a dicho sector de la población sino a todos sectores en los cuales podrían tener incidencia’ (Gillman, 2010, p. 334).

Por otra parte, es importante destacar que la juventud a la que hacemos referencia se caracteriza por ser universitaria. Se afirma, desde este trabajo, que las instituciones de formación superior han ampliado su rol tradicional de productoras y reproductoras de conocimiento científico, convirtiéndose en escenarios de interacción social (Tonon, 2005), por una parte, pero también, donde la presencia del mercado laboral se ha tornado cada vez más competitivo, institucionalizándose la idea de que “cumplir con un plan de estudios de forma sistemática, lineal, absoluta, y en un tiempo predeterminado es... una condición sin la cual no se puede llegar a ser profesional” (Murcia-Peña, 2008, p. 842).

Esto último indica que los jóvenes universitarios tienen un claro objetivo de formación académica, pero no por ello dejan de lado las oportunidades sociales y políticas que se dan en el espacio universitario.

Conceptualizando la calidad de vida

El estudio de la calidad de vida hoy, es entendido como aquel que remite al entorno material (bienestar social) y al entorno psicosocial (bienestar psicológico); este último, centrado en la experiencia y en la evaluación que los sujetos tienen de su situación, teniendo en cuenta medidas positivas, negativas y una visión global de la vida de la persona la cual es denominada *satisfacción vital* (Tonon, 2006, Tonon, 2010).

Los y las jóvenes de los tiempos que corren tienen preocupaciones y horizontes muy distintos a los de generaciones anteriores, por lo cual la significación que dan a cada uno de los hechos que les acontecen ha cambiado notablemente respecto a otros momentos históricos.

Teniendo en cuenta la idea de juventudes con un grado importante de participación social y política que se viene destacando, es igualmente válido y necesario conocer el marco en cual se da esa actividad fundamental en sus vidas, para lo cual estudiar el bienestar de las personas en un sentido amplio, no sólo desde una visión economicista (bienestar material), sino incluyendo el bienestar físico, psicológico y socioafectivo, evaluando sus opiniones sobre sus propias experiencias, se vuelve central en esta perspectiva (Tonon, 2006, p. 14).

Desde la perspectiva que quiere darse en este trabajo, los sujetos a entrevistar participaron evaluando aquello que les afecta sosteniendo de esta manera la idea de la calidad de vida como concepto con significación política (Tonon, 2006).

Conceptualizando la participación política juvenil

El concepto de participación política fue tomado en un sentido amplio, no limitándose solamente a lo partidario, sino relacionándolo a todas aquellas áreas de acción de los sujetos que de alguna manera ponen de manifiesto sus modos de ser parte de un todo social. Bendit (2000, p. 35) entiende que la participación activa incluye los mecanismos

convencionales e institucionalizados de participación como así también lo que el autor denomina la “dimensión extra-institucional”, es decir, mecanismos no convencionales (protestas, marchas, movilizaciones, reclamos, etc.)

La participación en procesos políticos a diferentes niveles, local, regional, nacional o supranacional; debe ser considerada como un elemento central de los sistemas democráticos, siendo importante este tipo de participación en el mantenimiento de la legitimidad como en la capacidad del sistema de resolver conflictos económicos, políticos o sociales (Bendit, 2000).

En el marco de nuestras sociedades se ha difundido un modelo de joven “acrítico, conformista y consumidor” (Sandoval, 2000, p. 148), un modo de ser joven “cuya característica es estar basado principalmente en el individuo y no tanto en el colectivo” (Fernández, 2000, p. 90). Desde este proyecto hay un distanciamiento con esas posturas, y se piensa en jóvenes activos, comprometidos con sus comunidades y con un alto grado de solidaridad política.

La participación política de los jóvenes, debe ser reconocida como una necesidad social (Sandoval, 2000), pero a su vez esto debe ir acompañado de la eliminación de prácticas adultocentristas, de procesos de invisibilización y de cualquier bloqueo generacional (Krauskopf, 2000).

Sin embargo, frente a estas dificultades, que parecen no cesar aún, son reconocidos los jóvenes como auto-generadores de alternativas de participación, de nuevas formas asociativas, generadas a partir de intereses específicos concretos, independientemente de contar o no con las instituciones políticas formales en su desarrollo (Sandoval, 2000, p. 149).

Metodología

El estudio desarrollado en las tres universidades anteriormente mencionadas, contó con la participación de jóvenes estudiantes universitarios cuyas edades oscilaron entre los 18 y 21 años, varones y mujeres en igual número por país, 18 jóvenes en total.

La investigación tuvo un carácter descriptivo, utilizando el método cualitativo, y la técnica de entrevista semi-estructurada. Siguiendo a Alonso (2003) diremos que la entrevista es un proceso comunicativo que permite obtener información biográfica de una persona, accediendo a acontecimientos vividos por ella misma. Con la entrevista, el investigador pretende acceder a la perspectiva del sujeto estudiado, descubriendo sus propias categorías mentales, sus sentimientos y los motivos de su accionar (Corbetta, como se cita en Tonon, 2009a, p. 62).

El tipo de entrevista a realizar permite trabajar con ejes temáticos que fueron presentados a los sujetos de la investigación, de manera que se produzca un diálogo fluido, se pueda repreguntar y ahondar en las cuestiones que el investigador cree pertinentes. Los ejes del instrumento utilizado fueron los siguientes:

- a) Participación política (del entrevistado).
- b) Participación política de jóvenes latinoamericanos.
- c) Ser joven universitario (en Argentina/Venezuela/Chile).
- d) La universidad como escenario de construcción de sujetos políticos.
- e) Calidad de vida (del entrevistado).
- f) Relación entre la participación político-ciudadana y la calidad de vida (del entrevistado).

Para el análisis de datos se decidió utilizar el Análisis Temático, entendido como un método de análisis cualitativo que permite identificar, analizar y codificar temas (patrones) dentro de las descripciones densas que se obtengan de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los y las jóvenes estudiantes universitarios (Braun & Clarke, 2006, p. 6).

Resultados

Los jóvenes universitarios y su calidad de vida: entre lo individual y lo ciudadano



Siguiendo a Tonon (2005, p. 47), “actualmente el término *calidad de vida* es utilizado en forma cotidiana y para hacer referencia a diferentes situaciones consideradas deseables para las personas, habiéndose convertido en un objeto de estudio concreto, en tanto componente de la realidad social”.

Se puede decir entonces que el concepto de calidad de vida se erige como una construcción social, histórico y cultural “sujeta a las variables de tiempo, espacio e imaginarios, con los singulares grados y alcances de desarrollo de cada época y sociedad” (Espinoso como se cita en Mikkelsen, 2007, p. 33).

Ante ello, al estudiar el concepto de calidad de vida, necesariamente se debe tener en cuenta la valorización individual. En este sentido, Tonon (2005, p. 43) expresa que “la calidad de vida denota la percepción individual que cada sujeto tiene respecto de su posición en el contexto cultural y sistema de valores en el que vive, en relación con sus logros, expectativas e intereses.” Ahora bien, al indagar en las opiniones de los jóvenes universitarios sobre su calidad de vida, efectivamente encontramos comentarios vinculados con esta valorización individual que se citaba en el párrafo anterior:

Yo creo que es como (silencio) que complejo igual, calidad de vida que usamos tanto la palabra, calidad de vida es... eh, las condiciones que tenemos para vivir, que como (silencio) igual influye, o sea como que convergen en esta calidad de vida nuestras necesidades, nuestras... eh, capacidades yo creo todo lo que, lo que somos y tenemos influye en la calidad de vida que podemos tener y no sé, creo que es como la forma en la que podemos vivir, la mejor forma en la que podemos vivir (E. Chile).

Conocer la valorización individual que, en este caso, realizan los y las jóvenes universitarios es central en cuanto a que los sujetos pueden expresar mejor que nadie cuál es su satisfacción con su calidad de vida y poder caracterizarla siendo este el mayor interés del investigador (Tonon, 2006, p. 18). En el caso de esta investigación, la calidad de vida se conceptualiza con el estar bien en todos los ámbitos del desarrollo del ser humano, como bien expresaron los jóvenes: “Y yo creo que la calidad de vida no solamente pasa por lo económico, sino que también pasa por ‘cómo te sentís, con cómo me siento yo conmigo mismo’ (NG. Argentina). “No es lo que mucha gente cree que es, ser multimillonario es tener mucha plata, tener lo que necesitas, vivir cómodos, comer tres veces al día, tener contacto con tu familia, tener lo que necesita para vivir cómodo...” (AP. Venezuela). “Aquello que me permite desenvolverme bien dentro de una sociedad” (R. Chile).

Notándose la vinculación directa con el rol que ellos desempeñan como jóvenes estudiantes universitarios, rol que no sólo se agota en lo individual o con sólo la profesionalización del estudiante, sino que es más amplio y que está en la línea de aportar desde la universidad a la sociedad de la cual son parte: “... ya por el hecho de entrar a la universidad tenemos un compromiso doble con la sociedad, un doble compromiso con la sociedad” (V. Chile).

(...) yo creo que tener un proyecto en mi caso no solo mío, tratar de con mi carrera ayudar a otras personas, poder intervenir en estos casos y tratar de resolver unas problemáticas, sé que sola no lo voy a poder hacer. Creo que esa es la visión tienen que tener (N. Argentina).

Al mismo tiempo, hay una relación con el concepto de calidad de vida, pues este supone, tomando palabras de Casas, “participación de los sujetos en la evaluación de lo que los afecta, convirtiéndose en un concepto con significación política, ya que la construcción de una sociedad democrática exige la práctica de la participación de todos sus miembros” (como se cita en Tonon, 2010, p. 58). Cortina (2005), siguiendo esta última línea de pensamiento, señala algunos desafíos que se pueden vincular con la calidad de vida y los jóvenes universitarios en cuanto a que se torna necesario lograr en los ciudadanos un sentimiento de pertenencia y arraigo, comprometiéndose con su comunidad local y con la global, sabedores que la ciudadanía los conduce a trabajar por el mundo del cual forman parte. En este contexto, la universidad como institución, se constituye como escenario, para que la ciudadanía pueda construirse y desplegarse (En Tonon, 2009b, p. 68).

Yo estoy realizando mi forma de ver, de realizar las cosas eh, estoy haciendo tanto un bien para mí como para los demás y aunque estos cambios se han titulado sean catalogados como micro, yo lo veo de otra forma, me gusta una frase que decimos que esto, que estos cambios son como arena en la playa, pero sin esa arena la playa ya no es la misma, así que yo creo que estos cambios que yo genero o esta acción que yo genero, si yo no lo realizara todo lo conlleva ya no es lo mismo (R. Chile).

Porque al final no me siento excluido, que de hecho, es lo que más influye en la participación, el de no estar excluido de un sistema, y al no sentirme excluido del sistema obviamente mi calidad de vida va a ser mejor porque voy a estar integrado al sistema, integrado aunque sea en mi sistema propio, pero voy a estar integrado en algo que me hace sentir que soy alguien (E. Chile).

El acceso a la universidad: una oportunidad de participar y transformar realidades

Tal vez es en este punto donde se han encontrado los mayores resultados del trabajo de investigación. Para poder avanzar con esta reflexión, será necesario repensar aquella idea de que la universidad no es solamente un espacio de formación profesional.

Esto pareciera expresar una idea bastante obvia en cuanto a que son múltiples las actividades que pueden desarrollarse en el interior de las instituciones de formación superior. Sin embargo, se torna relevante ya que guarda una íntima relación con lo que se ha podido hallar a lo largo de lo trabajado sobre la participación juvenil en el proyecto.



En primer lugar, recordemos que cuando hablamos de participación política, no nos estaríamos limitando solamente a lo partidario, sino a todas aquellas áreas de acción de los sujetos que, de alguna manera, ponen en manifiesto sus modos de ser parte de sus sociedades.

Muchas veces los jóvenes actúan interviniendo y participando en actividades que deberían ser desarrolladas por el Estado, pero que al no hacerse éste presente, la participación de los ciudadanos se vuelve necesariamente política: “... nosotros acá en la facultad participamos en algunas cosas, por ejemplo la semana que viene vamos a estar pintando algunas escuelas de Lomas, de Parque Bunge, algunas de las zonas más carenciadas de Lomas.” (JP. Argentina). “... Estamos dando apoyo escolar gratuito a los chicos que lo necesitan, la merienda.” (N. Argentina).

Esto está dado entre otra cosas, porque la sociedad de nuestros días “ha producido cambios en la socialidad y en las relaciones personales que particularmente afectan la vida de los y las jóvenes” (Tonon, 2006, p. 21), quedando en evidencia un proceso de individualización del grupo etéreo que se está estudiando, pasando cada joven a depender más de sus propias competencias y las de sus coetáneos, que de la ayuda y el soporte de sus familias y el Estado.

En otras ocasiones la participación política queda de manifiesto simplemente en el debate de ideas con los otros y en el interés por la cosa pública:

Participación política yo lo tomo como estar interesado, yo por lo menos lo tomo como estar interesado, me gusta leer, me gusta informarme sobre quiénes son los candidatos, quiénes están, las propuestas de cada uno de cada partido... Yo lo siento al debatir con otros (más sobre el ser parte), al escuchar otras ideas, al debatir esas ideas (NG. Argentina).

Participación política, a ver primero tendríamos que pensar que es política, para mí política es cada acción que realiza un sujeto en sí al momento de yo hablar, al momento de yo expresarme como sea yo estoy generando política puesto que esto viene con una carga de atrás del que me hace pensar, ideología, eso ha tenido el nombre de ideología política acá en Chile se utiliza mucho el color político, en fin, entonces, y participación es estar al tanto de todo, realizar acciones de acuerdo a lo que yo pienso y entonces si unimos esas dos definiciones de participación y de política para mí es el quehacer diario de participación política, al momento que yo me levanto, me ducho y programo mi quehacer diario, ya estoy pensando en una forma política que voy a realizar (R. Chile).

Junto con esta idea que la política es el ámbito del debate y la opinión en función de beneficio de uno y de los otros que se leen en las reflexiones de los y las jóvenes, se hacen también presentes ideas de igualdad a la hora de participar, se esté en la estructura que se esté e independientemente del lugar que en ella se ocupe:

Ahora si soy Secretario General nº 5, pero los roles... hago lo mismo yo que lo que hace el presidente. Esos nombres, esas posiciones son más que nada... Entonces si el presidente tiene que repartir becas, va a tener que repartir becas, o sea somos todos compañeros primero y principal, o sea somos todos estudiantes, todos participamos parte por parte (JP. Argentina).

Estas nociones que expresan los estudiantes nos recuerdan los modos de participación en la polis. En la Grecia antigua, “la igualdad existía sólo en esta esfera específicamente política, donde los hombres se reunían como ciudadanos y no como personas privadas” (Arendt, 1992, p. 31). La gran diferencia respecto del ámbito público helénico, es que el debate al que hacen referencia los entrevistados y la participación a la cual se remiten, surge desde una noción de inclusión y no de restricción a la participación (recordemos que la idea de ciudadano en aquel entonces no era tan abarcativa como lo es en nuestros días). Los jóvenes parecieran estar en la búsqueda de un ágora contemporánea, donde el intercambio de ideas y saberes sea una manera de participar y relacionarse políticamente.

Si bien muchos jóvenes respondieron cuando se les preguntó por su participación política y dieron cuenta de entender que es mucho más que la militancia, mostraron su disconformidad respecto a estar dentro de instituciones formales con un rol activo: “... todavía no me siento identificada con ningún ámbito en la política, nada me llega del todo.” (D. Argentina). “Pero creo que está muy enfocado a los partidos políticos y eso es como lo que no me gusta, que sea todo tan partidista, que la política puede ser enfocada desde otro aspecto no sólo desde los partidos políticos puntuales” (E. Chile).

Junto con esto, se pudo apreciar que solían elegir instituciones cuyo fin principal no está enfocado en la participación política en el sentido estricto. Sandoval (2000, p. 154) afirma que prima una desconfianza frente a lo legalmente establecido como modos y lugares de participación política, apareciendo las instituciones culturales para ocupar ese lugar vacante, como las Iglesias, los clubes de barrio, centros recreativos, entre otros.

Se puede afirmar que resulta notorio en el grupo que pudo estudiarse, que la juventud latinoamericana de nuestros días busca formas de participación alternativas a la de ser parte de un partido político como militante activo (la que no queda excluida entre sus posibilidades, pero no tiende a ser siempre la primera opción). Esto puede tener diversas explicaciones.

Una de ellas sería el constante sentido de pérdida de tiempo en la actuación a través de los canales tradicionales, otorgados por el mundo adulto (Balardini & Miranda, 2000, p. 138). Los jóvenes perciben que “el modelo adulto predominante se basa en el individualismo, en el yo me salvo solo” (Tonon, 2006, p. 22), y no reconocen que se les otorgue un lugar: “...No pescan a los jóvenes estudiantes, ahh, no tienen idea, no saben nada” (AM. Chile).

(...) porque resulta que los adultos comprenden desde su lógica, no es capaz de decir yo fui joven, poh, como que se les olvida que fueron jóvenes, como que están en su lógica de trabajo, trabajo, trabajo, trabajo, que se le olvidó que en un momento quiso hacer las cosas mejor, porque ya, mire, ya yo lo respeto, pero en la lógica del adulto (MA. Chile).

Otra manera de entender esta cuestión puede estar relacionada a un proceso de pérdida de confianza en las instituciones formales, como resultado de la administración política en la región durante finales del siglo pasado. Pousadelas (2006, p. 51) no habla de una “crisis” de representación (para el caso argentino, pero aplicable esta reflexión para la situación latinoamericana), sino de una “metamorfosis”, ya que los valores democráticos siguieron primando pero se desdibujó la relación entre representante y representado en un modelo neoliberal que se imponía. La falta de confianza que la autora menciona, llevó sobre todo a los más jóvenes a configurar sus propias formas de participación, a representar ellos mismos sus intereses en el ámbito que les sea permitido. Se gestionan los espacios de participación, se mueven, se unen y buscan constantemente lugares en donde pueden sentir que son tomados en cuenta.

“La participación de los jóvenes y la comunidad no se da sólo cuando son informados por grupos externos que fijan los objetivos y metas para los programas juveniles” (Krauskopf, 2000, p. 128), sino que entran en juego las herramientas de las que los y las jóvenes disponen para hacer y encontrar sus áreas de influencia.

Krauskopf, en este sentido, cree que hay tres elementos centrales para la integración política de los individuos a la sociedad. En primer lugar, la mencionada participación que debe ser activa y reconocida, sobre todo por los adultos. En segundo término, surge la necesidad ya no sólo de formar parte, sino también de asumir un compromiso cualquiera sea el rol social que les toque a los jóvenes desempeñar. Y por último, habiéndose manifestado ambas cuestiones, la autora afirma, en coincidencia con Hernández (como se cita en Oraisón & Pérez, 2006), que los jóvenes deben ser capaces de actuar y tomar parte en las decisiones sobre lo que les afecta a ellos y a la sociedad en su conjunto produciéndose un empoderamiento (Krauskopf, 2000, p. 128).

La universidad no es ajena a todo este proceso de búsqueda constante de canales de participación juvenil, y paulatinamente va dejando de ser vista como un mero espacio de formación de futuros profesionales, y va empezando a conformarse como un medio de socialización, que forma a los individuos en el ejercicio cotidiano de su ciudadanía.

Entendiéndola como un espacio de socialización política, la universidad brinda la posibilidad de interiorizar las normas de convivencia y prácticas sociales que favorecen los procesos de democratización en las realidades cotidianas de los países de la región o incluso del mundo. Claro está que esto, ni empieza en la facultad ni termina al salir de ella, pero si es cierto que los jóvenes estudiantes se ejercitan el funcionamiento del sistema adulto durante sus pasos por las aulas.

De este modo la universidad se convierte en un espacio que contribuye al pensamiento crítico, necesario para la participación política activa permitiendo que los miembros más jóvenes de nuestras sociedades latinoamericanas, se socialicen formando parte de lo público, dentro y fuera de sus espacios de estudio.



Para ellos y ellas aparecer en lo público, es hacerse visible ante otros y otras y, a la vez, compartir con ellos y ellas esa condición de sujeto igualmente visible, que ocupa un lugar específico en la comunidad humana de la cual se forma parte, iniciándose con el nacimiento y prolongándose a lo largo de la vida (Roldán-Vargas, 2006, p. 82).

Se entiende que el mundo es preexistente al sujeto, por lo cual su entrada en lo público modifica al mundo, un mundo que no será el mismo luego de su intervención con los otros, ya que “no sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro” (Arendt, 2004, p. 62).

Si nos referimos a la socialización como política, ésta puede ser entendida como un proceso en el que aquellos miembros más jóvenes de la sociedad, se integran al funcionamiento del colectivo a partir de la aceptación del conjunto de normas, conductas y valores que son reconocidos como legítimos y practicados en el orden social existente (Rodríguez como se cita en Alvarado & Ospina-Alvarado, 2009, p. 62).

Este no es un orden reproductivo, sino que los sujetos aportan algo de sí, que tiende a modificar muchas veces las normas de juego de esa sociedad. Por lo cual los sujetos se verían obligados a reconocer el nuevo conjunto de reglas establecido y tal vez incluso modificar parcialmente sus actitudes que bajo otro conjunto de reglas establecidas eran aceptables y lógicas. De esto se deriva que el proceso de socialización política no es un proceso acabado, sino que está en continuo desarrollo, y afecta notablemente a los y las jóvenes que intentan internalizar las formas de moverse y relacionarse en el mundo.

Si se piensa a la universidad como un espacio apropiado para la socialización política, lugar de encuentro y de participación activa y crítica, como se ha venido enunciando, no puede ser solamente entendida como una oportunidad de obtener un título. Y aquí llegamos a la cuestión nodal de este apartado.

Los jóvenes entrevistados mostraron una seria preocupación por el objetivo que tienen que cumplir a partir de la obtención de sus diplomas de grado. No le ven un uso sólo profesional, sino que ponderan la posibilidad de ayudar y colaborar con la sociedad a partir de esa herramienta o instrumento que ellos reconocen resulta ser la culminación de su carrera: “Tenés como la motivación de superarte vos mismo y a la vez sabés que estás teniendo herramientas que están buenas para los demás” (D. Argentina).

(...) yo creo que tener un proyecto en mi caso no sólo mío, tratar de con mi carrera ayudar a otras personas, poder intervenir en estos casos y tratar de resolver unas problemáticas, sé que sola no lo voy a poder hacer. Creo que esa es la visión tienen que tener (N, Argentina).

Esta juventud cree que hay una función social en aquello que pueden realizar en su futuro ejercicio profesional. Max Weber, en “*El político y el científico*” menciona una distinción entre aquéllos que viven *de* la política y *para* la política. La primera está asociada al intento de hacer de esta actividad una fuente constante de ingresos. La segunda trasciende el valor material del ejercicio político (Weber, 2005, p. 21).

Quien vive para la política hace de esto la razón de su vida, cobrando sentido por el simple hecho de saber que la ha puesto al servicio de algo. Weber en aquel momento reconocía que solamente se podía tomar el segundo camino cuando quien lo hacía tenía una fuente alternativa de ingresos y no dependía para vivir de aquello que obtuviera como ganancia del Estado o estructura partidaria a la que representara.

Pero hay una idea clara en todo esto que se relaciona con nuestro trabajo: la riqueza del ejercicio profesional está dada por una vocación de servicio, y en el caso de estos jóvenes, de servicio a otros que pueden ser objeto de trabajo para modificar sus realidades.

Por eso se propone en este trabajo pensar en la categoría de “solidaridad política”, entendida como el ejercicio político que pondera no solo una rentabilidad (material o simbólica) para quien lleva adelante la práctica, sino que tiende a favorecer a otros sujetos con los que se comparte una comunidad o un grupo u objetos de la tarea profesional, por el simple hecho de ser y sentirse útil para la sociedad de pertenencia.

En tiempos donde proliferan contextos que dan cuenta de un mundo adulto que pareciera haberse vuelto cada vez más egoísta e individualista, donde los vínculos parecen ser cada vez menos sólidos y prima el consumismo (siguiendo autores como Zigmunt Bauman y Gilles Lipovetsky), estos jóvenes son una muestra de que se puede pensar en el otro, más allá de lo que el estudio universitario elegido puede traerles como beneficio personal.

Si realmente la juventud de estos tiempos da cuenta de tener más en claro la importancia de una actitud solidaria y colectiva, en contraposición al individualismo exacerbado adulto, ya no habría motivos para que los sujetos mayores de esta sociedad evitaran

ampliar los espacios de protagonismo a otras voces con menos experiencia de vida pero con un deseo de ser sujetos activos y con una participación política solidaria.

Relación entre la participación política y la calidad de vida: en ocasiones, cuando se intenta definir el término calidad de vida, se toman en cuenta factores diversos que, en algunos casos, se consideran determinantes para ponderar si un individuo tiene o no una calidad de vida adecuada, sin preguntarle a éste directamente. Dentro de estos factores el dinero suele ser uno de los principales, acompañado con el acceso a bienes y servicios determinados, a partir de los cuales se han creado escalas en donde se intenta medir a través de un tercero con un rol técnico, que tan bien o mal está evaluada esa calidad de vida sin consultar directamente al sujeto (Easterlin, 2003).

Según Casas (1999), podemos encontrar diversas investigaciones en donde se analiza la calidad de vida, desligada del sujeto en estudio, por lo que no se le toma en cuenta su punto de vista, sin llegar siquiera a considerar la posibilidad de consultarlos.

Resulta curioso que, en la mayoría de las escalas, el dinero suele ser determinante, sin embargo, Easterlin (1995) afirma que, no necesariamente las sociedades con mayores ingresos son las que demuestran mayores niveles de felicidad, lo que pareciera estar confirmado por los y las jóvenes entrevistados y entrevistadas en los tres países, como hemos podido notar en sus palabras.

Es importante destacar que este grupo, restó importancia al dinero en su momento de vida actual, apareciendo elementos como la familia, los amigos y el desarrollo de sus intereses, entre otros aspectos.

Ahora bien, lo anteriormente reflexionado sirve para dar respuesta al interrogante que guió la investigación: ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la calidad de vida y la participación política de los y las jóvenes universitarios?

En líneas generales, los entrevistados y las entrevistadas han manifestado una ponderación positiva sobre su propia calidad de vida, pero tal vez demostraron una preocupación muy marcada por la calidad de vida de otros con los que comparten espacios y comunidades:

Es como que es buena mi calidad de vida, tengo todos los recursos bien... donde vivo yo que digamos es bastante buena la calidad de vida, y del otro lado todo lo contrario... como que al ver eso no puedo vivir bien yo, no puedo ver. Por eso... estoy estudiando trabajo social y quiero trabajar en la calle e intervenir todas las cosas que veo y con las que crecí (N. Argentina).

(...) estoy haciendo tanto un bien para mí como para los demás y aunque estos cambios se han titulados sean catalogados como micro, yo lo veo de otra forma...creo que estos cambios que yo genero o esta acción que yo genero, si yo no lo realizara todo lo que conlleva ya no es lo mismo (R. Chile).

(...) claro espero que toda acción política que los jóvenes hagamos, afecte a unos terceros, unos cuartos, que afecte a la mayor cantidad de personas que se haga hasta cómo una cadena (AP. Venezuela). (...) cualquier tipo de participación que yo haga, o que haga otra persona va a impactar directamente o indirectamente en tu entorno (AB. Venezuela).

La participación que estos jóvenes tienen desde su interés activo y formación profesional, tiende a querer modificar para bien la realidad de aquellos que los rodean y que no tienen a su juicio, una calidad de vida adecuada.

Como seres insertos en este mundo social, pueden afectar, mejorar y cambiar continuamente la vida de los otros, que no necesariamente resultan ser cercanos y conocidos. Puede ser otro joven, un niño, un adulto, en definitiva, un ciudadano. Esto implica que al participar se da un doble proceso de mejora de la calidad de vida: el propio y el colectivo, el primero por la satisfacción que les produce a estos jóvenes estar a disposición de aquel que necesita la presencia de alguien dispuesto a lograr un cambio, y el segundo por los efectos que esto produce. Esto permite afirmar: “la calidad de vida plantea una realidad social y política basada en el respeto de los derechos humanos y en la necesidad de trabajar en forma integrada” (Tonon, 2009c, p. 15).

Siguiendo estas ideas, la relación entre participación política de los jóvenes y su calidad de vida es tan estrecha, que resulta difícil estudiar ambas nociones por separado. Pero es aún más interesante que la preocupación fundamental de estos sujetos pase por reconocer una serie de impactos en aquellos que son objeto de su trabajo, prácticas profesionales o de actividad solidaria, de lo cual se deriva la categoría de solidaridad política juvenil que se aportó en este trabajo.

Conclusiones

Investigar sobre temas de juventud siempre resulta una tarea ardua pero enriquecedora, ya que enfrentarse a la situación de escuchar en palabras de este grupo etéreo sus vivencias y sentimientos ante la realidad que los rodea, requiere de un trabajo responsable y a la vez sensible a lo compartido.

Es momento de dejar de ver a los y las jóvenes simplemente como el futuro de nuestras sociedades y pensar que son el hoy, aquí y ahora, y por eso deben recibir atención y contar con los espacios necesarios para participar activa y críticamente. Esto no quiere decir que los adultos deban hacerse a un lado, sino que su tarea es acompañarlos y guiarlos en ocasiones, al mismo tiempo de darles las libertades y los espacios para que de una manera creativa los y las jóvenes continúen construyendo nuevos referentes.

Los y las jóvenes quieren ser protagonistas de los procesos políticos y sociales que atraviesa la región y para ello están dispuestos a generar sus propios lugares y grupos de pertenencia de una manera diferente y creativa, yendo más allá de los parámetros previamente establecidos.

Disfrutan de la tarea de ser y tomar parte en las decisiones importantes que toda democracia requiere, pero mucho más de los resultados que de esta se derivan. No les alcanza con transformar su realidad, sino que quieren modificar la de los otros e intervenir en el camino de mejorar la calidad de vida de personas cercanas o no, incluso de mejorar las condiciones de sus naciones.

Pensar en jóvenes con un alto grado de solidaridad política, es reconocer que tienen su lugar en la sociedad a partir de un proceso de empoderamiento, pero que de nada les sirve sino hay un “hacer” por el otro detrás de esa acción.

Lista de referencias

- Alonso, L. (2003). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En G. Tonon (comp.) (2009). *Comunidad, participación y socialización política*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Arendt, H. (1992). *Sobre la revolución*. Buenos Aires: Alianza.
- Arendt, H. (2004). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Balardini, S. & Miranda, A. (2000). De la experiencia de la Escuela de Gobierno: hablan los jóvenes. En S. Balardini (comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, (pp. 135-145). Buenos Aires: Clacso.
- Bendit, R. (2000). Participación Social y política de los jóvenes en países de la Unión Europea. En S. Balardini (comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, (pp. 19-57). Buenos Aires: Clacso.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), pp. 77-101.

- Casas, F. (1999). Calidad de Vida y Calidad Humana. *Revista Papeles del Psicólogo* (74), pp. 46-54.
- Easterlin, R. (1995). Will raising the incomes of all increase the happiness of all? *Journal of Economic Behavior and Organization* 27, pp. 35-47.
- Easterlin, R. (2003). *Explaining Happiness*. Stanford: Stanford University's HighWire Press.
- Fernández, G. (2000). Notas sobre la participación política de los jóvenes chilenos. En S. Balardini (comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, (pp. 87-108). Buenos Aires: Clacso.
- Gillman, A. (2010). Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 329-345.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En S. Balardini (comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, (pp. 119-134). Buenos Aires: Clacso.
- Mikkelsen, C. (2007). Ampliando el estudio de la calidad de vida hacia el espacio rural. El caso del partido de General Pueyrredon, Argentina. *Hologramática*, 4 (6), pp. 25-48.
- Murcia-Peña, N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), pp. 821-852.
- Oraisón, M. & Pérez, A. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), pp. 15-29.
- Pousadelas, I. (2006). *Que se vayan todos. Enigmas de la representación política*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Roldán-Vargas, O. (2006). La institución educativa: escenario de formación política de niños niñas y jóvenes. En G. Tonon (comp.) (2006). *Juventud y Protagonismo Ciudadano*, (pp. 59-96). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Sandoval, M. (2000). La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes. En S. Balardini (comp.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, (pp. 147-164). Buenos Aires: Clacso.
- Tonon, G. (2004). Calidad de vida de niños, niñas y jóvenes en Argentina. En I. Rizzini, M. Zamora & R. Fletes-Corona (comps.) *Niños y adolescentes creciendo en contextos de pobreza, marginalidad y violencia en América Latina*, (pp. 79-93). Río de Janeiro: PUC Río, Ciespi, Childwatch International Research Network.
- Tonon, G. (2005). Un lugar en el mundo: La universidad como espacio de integración social para los/as estudiantes. *Hologramática* 2 (3), pp. 89-99.
- Tonon, G. (2006). Aproximación teórica al estudio de calidad de vida de los y las jóvenes en el Conurbano Bonaerense. En G. Tonon (comp.) *Juventud y Protagonismo Ciudadano*, (pp. 13-41). Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Tonon, G. (2009a). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (comp.) *Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*, (pp. 56-75). Buenos Aires: Unlam-Prometeo.
- Tonon, G. (2009b). Calidad de Vida de niños, niñas y jóvenes en Argentina: El trabajo del Programa de Investigación en Calidad de Vida. En G. Tonon (comp.) *Calidad de Vida y Derechos de Niños, Niñas y Jóvenes en América Latina*, (pp. 15-19). Lomas de Zamora: UNLZ.
- Tonon, G. (2009c). La universidad como escenario de construcción de ciudadanía: percepciones de jóvenes de estudiantes de la carrera de Ciencia Política. En O. Roldán-Vargas (comp.) *Niñez y Juventud latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva*, (pp. 51-72). Medellín: CINDE-CWI.
- Tonon, G. (2010). La calidad de vida. En A. Castro-Solano (comp.) *Fundamentos de Psicología Positiva*, (pp. 97-110). Buenos Aires: Paidós.
- Weber, M. (2005). *El político y el científico*. Buenos Aires: Libertador.

HISTORIA DE VIDA DE TRAYECTORIA EDUCATIVA EN JÓVENES RURALES DEL MAULE, CHILE

*Irma Alejandra Carrasco-Tapia
Oscar Aguilera*

Introducción

“Historia de vida de trayectoria educativa en jóvenes rurales del Maule, Chile.” Es la síntesis del trabajo de investigación de la autora: “Historia de vida de trayectoria educativa en jóvenes rurales que se encuentran estudiando en educación superior, en la región del Maule”. Realizado en el marco de la diplomatura de Infancia y Juventud para miembros de la red Childwatch en América Latina, en Manizales, 2011.

La investigación se realizó en el año 2011, en Chile, en la Región del Maule; región perteneciente a Chile central, que posee el mayor índice de ruralidad del país; en esta región la actividad económica preponderante es la actividad, agrícola. La investigación de carácter cualitativo aborda las trayectorias educativas de jóvenes rurales de la región del Maule, estos jóvenes se encuentran estudiando en segundo año de educación superior universitaria.

Los sujetos informantes son jóvenes entre 15 y 29 años, de origen rural, que habitan, tanto sus familias como ellos, en localidades rurales de la región del Maule. Hombres y/o mujeres, que se encuentran estudiando una profesión en una institución de educación superior (Universidad, Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica). La localización de la institución de educación superior será en la región del Maule.

El objetivo general es determinar, a partir de historias de vida, trayectorias educativas en jóvenes rurales que se encuentran estudiando en educación superior, en la región del Maule. Sus objetivos específicos: Reconocer cuales son los principales elementos que se asocian a la definición de trayectorias educativas en jóvenes rurales; establecer relaciones de las trayectorias educativas de jóvenes rurales con el capital cultural y nivel educativo de sus padres e identificar los actores involucrados en la definición de las trayectorias educativas de jóvenes rurales.

El instrumento metodológico escogido, son las historias de vida, para lo cual la investigadora utilizó la entrevista y la autobiografía como instrumentos de recolección de información. El análisis de la información se realizó a partir de la transcripción y lectura de las entrevistas, para pasar al levantamiento de ejes relevantes, los cuales se ordenaron en cuadros sinópticos.

El análisis de la información, da origen a la redacción de las dos historias de vida y, posteriormente, a la determinación de lo que he llamado *elementos convergentes*, los cuales corresponden a elementos comunes, que se relacionan con componentes teóricos. El último paso es la elaboración y la exposición de las conclusiones, seguido una presentación del listado de referencias bibliográficas.

El Sujeto en el contexto

Esta investigación se realizó en República de Chile, año 2011, país que posee una superficie total de 2.006.626 Km², un largo total de 4.300 kilómetros, y una población de 15.116.435 habitantes (INE, 2002). El porcentaje de población es de 86,6% urbana y 13,4% rural. El mayor porcentaje de la población en Chile se localiza en la depresión intermedia. Dada su gran extensión, posee gran variedad climática, lo que le permite tener una gran variedad en su biogeografía y variedad de actividades económicas.

La región seleccionada se ubica en Chile central y se denomina, Región del Maule, región que posee un clima templado cálido, con lluvias invernales, con veranos secos y calurosos. Las precipitaciones aumentan de norte a sur. Las principales cuencas hidrográficas son los ríos Mataquito, Teno, Lontué y Maule. Las aguas del río Maule son usadas para el riego y la generación de energía eléctrica. La ocupación del territorio en centros poblados se realiza principalmente en la depresión intermedia, en las ciudades de Curicó, Talca, Linares y Cauquenes, que a su vez son capitales de las respectivas provincias.

Las actividades económicas se centran en la agricultura: el cultivo de cereales, hortalizas, frutas, vid y cultivos industriales, tales como la maravilla y la remolacha. La ganadería está dada principalmente por la crianza de ganado vacuno y en menores porcentajes ovinos y porcinos. Posee un alto porcentaje de superficie destinada a plantaciones forestales, en especial en la zona sur, provincia de Cauquenes. La actividad industrial se encuentra asociada a la agroindustria y la actividad forestal, así como la producción de energía eléctrica.

Dentro de este contexto nacional y regional, se enmarca esta investigación sobre historias de vida y trayectorias educativas de jóvenes rurales de la región del Maule. Abordar una investigación desde lo cualitativo, nos enfrenta a una pregunta ¿Desde dónde quiero mirar la realidad? La respuesta no es fácil, ya que existe un abanico de opciones teóricas y metodológicas. Esta investigación, desde lo metodológico, se inscribe dentro de la estrategia metodológica de investigación de historias de vida. Como expresa Pujadas, las historias de vida son uno o pocos casos, que se obtienen a partir de relatos únicos o de algunos casos, o de la combinación de relatos y documentos personales. “*This kind of life-story, representing the case study of an individual, is properly called a “life-History”*” (Abel, 1947).

La historia de vida como instrumento de investigación se entiende como: “...conjunto de técnicas biográficas en tanto modalidad especial de la estrategia del estudio de casos...” (Valles, 1999). Para la obtención de la información, se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad, a partir de un guión para la elaboración de Historias de Vida, utilizado por Carles Feixa, Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona (Feixa, 1990). Esta técnica de recolección de la información, permite realizar otras preguntas de mayor profundidad, lo cual enriqueció la investigación.

Se complementó con una breve biografía que los sujetos investigados realizaron a modo de punto de partida para el desarrollo del proceso investigativo. De acuerdo a la delimitación que realiza Allport, las autobiografías son documentos en primera persona que contribuyen al desarrollo de los estudios de caso. Esta segunda técnica se asocia a lo que Denzin, denomina “*life story*” o historias de vida tal cual las relata la persona que la vive. Los ejes temáticos de la investigación son:

- a. Trayectorias educativas.
- b. Ser joven de origen rural.
- c. Estudiar educación superior.

La forma de análisis de la información, se desarrolla a partir de un análisis categorial, que es un esfuerzo de construcción de sentido, intencionado el sentido y dando un orden fenomenológico a la información analizada. Se estudia el proceso en el contexto que se produce.

Jóvenes rurales

En este contexto nacional y regional se realiza la investigación con sujeto joven de origen rural, que estudia en una institución superior de carácter universitario. Sobre la conceptualización no necesariamente hay una concepción estandarizada, ya que existen diferentes miradas. Una de ellas dice que...

La juventud como hoy la conocemos es propiamente una ‘invención’ de la posguerra en el sentido del surgimiento de un nuevo orden internacional que conformaba una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la existencia de los niños y los jóvenes, como sujetos de derecho y, especialmente, en el caso de los jóvenes, como sujetos de consumo (Reguillo, 2000).

Destaca en esta concepción la idea de que “juventud” como tal es un concepto creado en los inicios del siglo XX, y su asociación explícita a una categoría de sujetos de consumo; así el concepto sería un *constructo* a partir de la evolución de las estructuras sociales, económicas y políticas.

Otra aproximación que se hace sobre la juventud, es verla como una categoría que responde a un proceso, a una evolución en el tiempo, la cual es “... una construcción social, histórica, cultural, y relacional para designar con aquello la dinamicidad y permanente evolución/involución del mismo concepto” (Injuv, 2006). Se la concibe como una categoría de lo etéreo, etapa de maduración y como subcultura. Desde lo etéreo se considera, entre 15 y 29 años, la juventud.

De acuerdo a la 6ta Encuesta Nacional de la Juventud, la población juvenil de Chile, corresponde al 24,9% de la población nacional; de este porcentaje, hay una distribución espacial de un 87,3% de la juventud en zonas urbanas y un 12,7% en zonas rurales; regiones que poseen mayor porcentaje de ruralidad de jóvenes son: región del Maule 34,8%, región de B. O’ Higgins 33,1% y, la región de la Araucanía, 31% de juventud rural. En la región del Maule, que posee el 34,8% de ruralidad de los jóvenes, se concentra el 5,7% de la población juvenil del país y es la región que posee mayor índice de ruralidad.

Sobre aspectos singulares que son importantes o que definen, según algunos autores, la juventud, está el “Tomar decisiones sobre qué hacer en la vida...” (Injuv, 2006). En la Cuarta Encuesta Nacional de Juventud de Chile, el 45,4% de los jóvenes encuestados percibe que lo que mejor representa a la etapa de la juventud, es justamente pensar qué hacer con su vida futura y no tan sólo pensarlo, sino también decidir aspectos tan relevantes, como por ejemplo, si continuar estudios o ingresar al mundo del trabajo, o si deciden continuar con una trayectoria educativa, qué tipo de estudios realizarán, conducentes a una profesión.

La participación de los jóvenes en el ámbito laboral es una experiencia común para los jóvenes que residen en el sector urbano y para los jóvenes que residen en el mundo rural; según datos proporcionados por el Instituto Nacional de la Juventud un para el 2009 “... 73,7% de la población joven ha tenido alguna experiencia laboral remunerada” (Injuv, 2006); sin embargo es importante plantear que, en el caso de los jóvenes rurales, un 40,1% se ha incorporado al mundo laboral a los 15 años o menos y un 40,6% lo ha hecho entre los 16 y 18 años; si sumamos ambas cifras, obtenemos que un 80,7% de los jóvenes rurales se han incorporado al mundo laboral entre los 0 y 18 años.

232 | Al comparar esta cifra con la situación de los jóvenes urbanos, existe para el mismo año 2009, un porcentaje menor en la ciudad, ya que un 68,4% de estos jóvenes se ha incorporado al mundo laboral entre los 0 y 18 años. Se puede concluir que, si bien la participación de los jóvenes en el ámbito laboral es real, hay un porcentaje mayor de jóvenes rurales, que de jóvenes urbanos que ingresan a trabajar antes de los 18 años.

Trayectorias educativas

Sobre las Trayectorias Educativas se entenderán estas como, los niveles de escolaridad que alcanzan las personas. Estas se conforman a partir de las decisiones que toman jóvenes sobre si continúan o no estudios de educación superior, así como las instituciones en las que los realizarán.

La importancia que ha adquirido la educación como un factor de movilidad social, asociado al valor importante el “conocimiento teórico” de carácter abstracto; la educación se transforma en una necesidad que es reconocida por la sociedad en su conjunto y en particular por las familias, quienes ven en los estudios de educación superior como un medio de movilidad ocupacional.

Dentro de esta valoración del conocimiento, es la educación superior la que adquiere relieve y se asocia a un referente importante dentro de la sociedad post industrial. Así las clases sociales y la movilidad que se tienen dentro de la sociedad se asocian a un nuevo factor “la educación”, la cual no sólo se relaciona con la posición social, sino también con las oportunidades ocupacionales y la estabilidad de las personas.

En la definición de trayectorias juveniles, para Dávila, es el nivel de escolaridad determinante para la definición de ellas. La definición de estas trayectorias a su vez se encuentra asociada a las expectativas de inclusión social y el empleo que estos tendrán.

En esta definición de trayectorias se asocia el nivel de escolaridad, con la posibilidad de un mejor nivel de ingresos. Se define una trayectoria de tipo profesional/ académica como aquella en donde el nivel de escolaridad promedio se encuentra entre los 16 o 17 años. De acuerdo al desarrollo que hace el autor, este tipo de trayectorias va en aumento en la sociedad chilena. Destaca el tipo de trayectorias que define, en una clasificación de cuatro tipos, en las que una trayectoria incluye a la anterior:

- 1.- *Trayectorias directas, precarias*: corresponde a quienes han abandonado y desertado de la escuela; no completan los 12 años de escolaridad; las posibilidades de acceso a empleos se relaciona a empleos sin calificación y bajos ingresos.
- 2.- *Trayectorias directas precarias y semicualificadas*: son aquellas en donde las personas alcanzan 12 o 13 años de escolaridad, situación de empleo inestable y con riesgos altos de desempleo, inestabilidad salarial.
- 3.- *Trayectorias semicualificadas y cualificadas*: alcanzan 14 o 15 años de escolaridad, certificación validada y reconocida por el mercado laboral, como Técnico de nivel superior. A este tipo de trayectorias acceden jóvenes de menores recursos, se visualizan inserciones laborales más estables y con mayor reconocimiento social.

4.- *Trayectorias de tipo profesional/académicas*: alcanzan 16 o 17 años de escolaridad, formación completa de educación superior, mejor inserción laboral y mayores ingresos.

Un segundo eje central es la acotación teórica sobre la trayectoria, precisando la importancia de éstas dentro de la producción de conocimiento sobre los jóvenes; siendo estas trayectorias producto de la evolución que reflejan estructuras y procesos sociales.

La descripción de trayectorias, en el caso de Chile, está dentro de un sistema escolar fragmentado, e impacta fuertemente en las trayectorias de los jóvenes, ya que se asocia el sistema escolar básico o medio al que acceden, con su continuidad o proyección de estudios en educación superior. El Informe del Pnud de 1998, expresa que, en el término de la educación primaria, ya se ha fijado o definido de forma considerable la futura trayectoria de los jóvenes en Chile. “En la realidad chilena, la variable que más discrimina y determina los pasos siguientes -en cuanto al universo posible de trayectorias a seguir por los jóvenes- es la dimensión educativa y el nivel de escolaridad alcanzado (Dávila, 2008).

El análisis de estas trayectorias está vinculado a la teoría de la reproducción; así como a la utilización de categorías de análisis propuestas por Bourdieu: espacio social, (representado por la suma de diferentes tipos de capital), *habitus* (prácticas asociadas a la posición que ocupa el individuo en el espacio social). Así se establece una relación entre capital heredado y trayectorias y se posibilita la comprensión de las trayectorias como enclasadadas. Sin embargo, también se plantea, que existe posibilidades de alejamiento de parte de los individuos de este tipo de trayectorias casi predeterminadas.

Los investigadores Dávila, Ghiardo, y Medrano, desarrollan la idea de las marcas de origen, a partir del análisis que realizan de sus entrevistados se evidencia que, a medida que aumenta el nivel de escolaridad de la madre, mayor es el porcentaje de jóvenes que tienen un proyecto de continuar estudios superiores.

Por ejemplo, en aquellos casos en los cuales el nivel de escolaridad de la madre es primaria incompleta, tan sólo un 25,2% de jóvenes tiene como proyecto el continuar estudios superiores; mientras que aquellos jóvenes que tienen madres con educación superior completa, hay un 52% de ellos que piensan en continuar los estudios, doblando al primer grupo en porcentaje de expectativas.

A partir del mismo estudio, se concluye que en aquel grupo en los cuales la madre posee una enseñanza primaria incompleta, es el porcentaje más alto de jóvenes que piensa al egresar de la educación media en encontrar un trabajo estable; en el otro extremo, el menor porcentaje de jóvenes que quieren encontrar un trabajo estable al egresar de la enseñanza media, se relaciona con aquellos jóvenes que sus madres tienen el mayor nivel de escolaridad, superior completa, siendo este grupo de un 9,7%.

Al reflexionar sobre las trayectorias educativas, de acuerdo a la literatura revisada, existe la inquietud sobre que tanto influye la escuela en las trayectorias de vida de estos jóvenes, ya que los diferentes autores evidencian que existe un componente externo relevante en esta definición asociado a las interrelaciones, procesos sociales, económicos, en fin un conjunto de agentes que están vinculados a los aspectos centrales expuestos por Bourdieu. Por tanto se entrelazan las trayectorias de vida con la reproducción y el capital cultural acumulado que poseen los jóvenes.

Historias de vida

El relato de las historias de vida, da múltiples posibilidades de exposición de los hallazgos encontrados; he decidido optar por una modalidad que considera una breve presentación de los informantes seleccionados. Para esta síntesis se han considerado ciertos parámetros comunes, tales como origen y familia, crianza, escolaridad y expectativas; los informantes que presentaré son Matilda y Tomás, a quienes he dado otros nombres, de tal forma de respetar los protocolos de respeto por la identidad de los informantes.

Matilda, es la cuarta hija de una familia de origen rural, formada al interior de Molina¹, en la zona de Maule Norte. Su padre es el encargado de un fundo, su madre dueña de casa; criada en una zona rural. La pareja se conoce cuando el padre llega a trabajar a un fundo, en donde vivía la madre junto a su familia, se enamoran y deben enfrentar la oposición de la familia para casarse, en especial del abuelo paterno de Matilda. Una vez casados inician su nueva vida de pareja dentro del, en un sector rural alejado del pueblo y sin acceso a centro de abastos ni postas o consultorios de salud. La familia, desde un inicio, la conforman junto a los abuelos, viven en una casa patronal, y nace así su hermana mayor, sus dos hermanos y su sobrino, quien será criado dentro de la familia como un hijo más. Ella recuerda su niñez en este entorno rural, cerca del cerro, con problemas de acceso y conectividad, la familia practicaba, en conjunto, el cultivo del huerto familiar. En este fundo había más casas de trabajadores, que vivían con sus familias.

Su niñez transcurrió junto a los otros niños y niñas del fundo, jugando al aire libre, sin necesitar juguetes, pues la naturaleza les entregaba lo que necesitaban para entretenerse; aprendió desde pequeña a sembrar y cultivar el huerto, actividad que realiza hasta hoy; es una actividad que se realiza en familia. Celebraban fiestas importantes en forma colectiva con los vecinos, como el año nuevo, las fiestas patrias², en esta última

1 Molina es una comuna de la Región del Maule, en la zona central de Chile. Está distante a 14 Km. al sur de Curicó y 48 Km. Al Norte de Talca. Tiene 38.521 habitantes, de acuerdo a los datos entregados por el Censo de 2002. Los alrededores de Molina, son agrícolas, en especial: viñas, hortalizas y frutas.

2 Fiestas Patrias, se celebran en Chile el 18 y 19 de septiembre, de cada año. Se conmemora la creación de la Primera Junta de Gobierno en Chile, en el año 1810.

festividad la abuela hacía de 300 a 400 empanadas en el horno de barro, las cuales eran consumidas junto a todos los vecinos.

En Chile la educación básica consta de ocho cursos, desde primero a octavo año de enseñanza básica y cuatro años de enseñanza media. En la actualidad la educación obligatoria en el país es de 12 años.

El padre tiene estudios de enseñanza media completos, y la madre la enseñanza básica incompleta³. Ambos se preocuparon de inculcarles la importancia de estudiar, les enseñaron a los hijos hábitos de estudio; destinando parte de la rutina diaria al acompañamiento de los hijos en la realización de las tareas escolares.

La madre le leía libros desde que ella era pequeña, recuerda la lectura de *Papelucho*⁴, Ya en edad escolar en las tardes había un horario para el cumplimiento de las obligaciones escolares (tareas). La madre supervisaba el cumplimiento de las tareas y el padre apoyaba en las actividades manuales y en llevarlos hacia la locomoción para que pudieran ir al pueblo a estudiar.

Estudió en colegios municipales, desde pequeña al igual que sus hermanos, debió viajar del lugar donde estaba el fundo hacia la localidad de Molina, recuerda que sus profesores eran muy cercanos y que le conversaban. Siempre fue buena alumna, cuando egresó de la enseñanza básica, ingresa al Liceo Municipal Científico Humanista de Niñas. Lugar en que se preparó para rendir la P. S. U.⁵, y para ir a la universidad. Recuerda que en este nivel de enseñanza, la relación con los profesores se hace más distante. En enseñanza media es el momento en el cual piensa que si quiere tener algo mejor que sus padres tendrá que tener un título, ir a la universidad. Expresa que lo único que le darán sus padres será el estudio, ellos no quieren que sus hijos sean gente de campo, ya que se han sacrificado para darles estudio, porque “... tienen que optar a algo mejor que lo que ellos fueron”.

De los cuatro hermanos, ya dos son profesionales; la mayor es uniformada, el hermano que sigue es ingeniero y el tercero estudia historia en una universidad de Santiago. Matilda ingresa a la universidad a los 18 años, viaja diariamente desde la localidad en

3 En Chile el sistema educativo, se divide en 4 niveles: Preescolar, Básico, Medio y Superior.

4 *Papelucho*: es un personaje creado por la escritora Marcela Paz, es el protagonista de una serie de historias que relata la escritora en sus diferentes libros, que llevan por título *Papelucho*.

5 Prueba de Selección Universitaria que se aplica en Chile desde el año 2003 para realizar el proceso de admisión a las universidades chilenas pertenecientes al consejo de rectores. En 2011 se incorporan ocho universidades privadas al uso de este instrumento. Consta de dos pruebas obligatorias: Matemática, Lenguaje y Comunicación y dos opcionales; Ciencia e Historia y Ciencias Sociales.

la que habita hasta la ciudad de Curicó⁶, lugar en el cual se encuentra el campus de su universidad. Camina 20 minutos para tomar la micro y luego viaja una hora y media. Rara vez se queda fuera de la casa, para salir debe pedir permiso a ambos padres y debe tener el consentimiento de padre para que la madre acceda. Si sale fuera del sector donde vive, la van a buscar.

Si bien se define como sociable, tiene pocos amigos. Inició el presente año una relación de pareja, con el cual sale, va al cine y comparte otras actividades, tales como deporte. Cuenta que por el verano, le queda menos tiempo para ella, ya que debe trabajar para ayudar a pagar su matrícula, trabaja en actividades relacionadas con la agricultura.

Actualmente Matilda es estudiante de segundo año de educación superior universitaria, cursa una carrera del área social, que dice satisfacerla del todo. Para ella las relaciones familiares son importantes; declara tener buenas relaciones con sus padres y sobrino. Comparte con ellos el fin de semana, y aún apoya al trabajo del huerto, siembran maíz, papas, tomates. Se reconoce como una joven sociable, con personalidad y buena para estudiar.

Tomás, nació en Rengo⁷, su madre es originaria de esta localidad y el padre vivía en Limahue, zona rural. Sus padres han estado siempre separados, vivió desde pequeño con sus abuelos maternos, siempre ha estado viajando entre la casa de los abuelos, la de la madre y el padre. El padre se casó y tuvo dos hermanos, un hombre y una mujer, que son menores que él. La madre se casó cuando él tenía ocho años, tiene otro hermano, de 10 años, por parte de la mamá. Él se quedó a vivir con sus abuelitos; mantiene una buena relación con su padrastro y sus hermanos. Su abuela lo crió bajo los principios del catolicismo, de ella aprendió a ayudar a las personas.

El sector de Limahue⁸ a Tomás le trae recuerdos de su infancia, ya que ahí se encuentra la casa del progenitor; es un fundo que posee en su interior varias casa de tipo colonial, se practica la agricultura y, hasta el día de hoy, se ven todos los días tractores entrando y saliendo del fundo. La casa es de adobe y quedó bastante deteriorada con el terremoto del año 2010; las murallas se encuentran semi caídas. Las casas de los vecinos están cercanas, la comunidad es organizada, todos se conocen. Cuando entran a robar a alguna casa el resto sale con pistolas a disparar al aire. La gente se dedica principalmente a la actividad agrícola, cultivo de maíz y tomates.

6 Curicó: Ciudad de Chile Central ubicada aproximadamente a 195 Km. al sur de Santiago, su nombre en mapudungun, significa "aguas negras". Es la capital provincial de Curicó. Posee alrededor de 125.500 habitantes, según Censo de 2002.

7 Rengo: es una comuna de la zona central de Chile, pertenece a la región del libertador Bernardo O'Higgins. Se localiza 114 Km. al sur de Santiago, posee alrededor de 50.830 habitantes. La actividad económica predominante, es la agricultura.

8 Limahue: localidad rural de la Comuna de Malloa. Provincia de Cachapoal en la región Libertador Bernardo O'Higgins.

La infancia la vive entre dos localidades, Rengo y Limahue. Recuerda su niñez en Limahue como bonita. Aprendió a usar tractores el padre quería que el estudiara agronomía o técnico agrícola, algo lo ligado a la tierra, pero a él nunca le gustó este tipo de actividades laborales.

Otro lugar donde vivió es Rengo es una pequeña comuna que no tiene ni mall, le faltan supermercados grandes, pero es una comuna bien cálida. Esta localidad tiene estrecha relación con el mundo rural, el sector industrial está ligado a la agricultura, existe bastante producción de maíz.

Sus estudios los realizó en Rengo, la enseñanza básica la cursó en una escuela municipal. La calidad de la educación que recibió en ese colegio, la considera buena, sin embargo los resultados que el obtuvo no fueron buenos, ya que era un niño inquieto, hiperactivo. Era considerado desordenado, debido a esto llamaban permanentemente a su familia a entrevistas con los profesores. Durante este periodo participó en actividades deportivas, tales como basquetbol y voleibol.

La enseñanza media la cursó en un colegio particular subvencionado, al que asiste por una beca que se le adjudicó por tocar teclado. Aprendió a tocar teclado estando en el colegio; trabajando con su abuelo juntó dinero y se compró su instrumento musical. En la enseñanza media tuvo mejor rendimiento académico, logró mejorar sus notas. En tercero empiezan a realizar ensayos de P. S. U. y los profesores los incentivan a él y a sus compañeros para que busquen carreras.

Tomás plantea que su madre y su abuelo, son las personas que más influyeron en la decisión de estudiar en educación superior; a él mismo son quienes más lo han apoyado; posee algunas dificultades y diferencias con su progenitor, por tanto ve más distante el aporte de éste a su desarrollo como estudiante. Sus abuelos no estudiaron una profesión, al igual que su madre; el padre continúa sus estudios adulto. Junto a los abuelos, su madre siempre le dijo que tenía que estudiar ya que era necesario tener un “cartón” para salir adelante y que no era suficiente ser egresado de enseñanza media, si realmente quería que lo valoraran debía llegar a la educación superior, así mismo esto le ayudaría a su realización personal.

La obtención de su título, no sólo significa un logro profesional, lo ve como una forma de realización personal. Se ve buscando trabajo y continuando estudios, siguiendo un máster, especializándose en gerontología⁹.

9 *A partir del aumento de la esperanza de vida en Chile, el Estado ha creado programas específicos destinados al adulto mayor y la gerontología está adquiriendo relevancia en las opciones de especialización de profesionales de diferentes áreas disciplinares, una de ellas, es el Trabajo Social.*

El estudiar en Curicó significó un gran cambio que, en la vida de Tomás, desde una localidad pequeña, a una ciudad grande, le trajo una serie de desajustes, tales como el ubicarse, por lo que perderse fue una situación que vivió varias veces. Otro cambio que experimenta son sus relaciones sociales, comparte especialmente con las personas que vive de lunes a viernes, sin construir grupos de amigos, pues estos los dejó en su lugar de origen, no se ha integrado a ningún grupo u organización y dejó de tocar el teclado.

En la universidad conoce a la joven que es su pareja, con ella comparte varias actividades, salen, van al cine, escuchan música, trabajan en el verano, él como temporero en actividades agrícolas. La extensión del semestre académico lo complica, ya que necesita trabajar, y al retrasar el periodo de vacaciones disminuyen sus posibilidades de trabajar y juntar dinero.

Las convergencias

Las historias de vida como relatos biográficos, aportan información relevante de los informantes. Estas permiten, levantar categorías de análisis a partir de las convergencias que se evidencian, las cuales pasó a exponer a partir de los siguientes ejes: *familia, infancia, entorno, trayectoria educativa, expectativas*.

La familia de ambos corresponde a familias de tipo extendida, la crianza inicial se comparte con los abuelos, apareciendo estos como personas importantes en la vida estos jóvenes. Tomás expresa “mi abuelito siempre me dijo que tenía que tirar para arriba”, en su caso es una de las personas que influyó en la decisión de estudiar en educación superior. Matilda, en forma permanente evoca episodios de su vida familiar, en los cuales destaca las actividades que se realizan en conjunto, por ejemplo dice: “Todavía cuando llueve en el invierno mi papá nos va a esperar cuando nos bajamos de la micro”; la vida familiar ocupa un lugar importante en la vida de ambos informantes, no sólo por las actividades cotidianas que se realizan en conjunto sino por el aprecio que ellos tienen de los suyos.

Una segunda convergencia se refiere a la relación que establecen entre infancia (crianza) y la importancia que tiene el espacio rural en esta etapa de desarrollo de sus vidas, de hecho la crianza de ellos está ligada a experiencias de familia y espacios agrícolas, en los cuales existe hasta el día de hoy reminiscencia por este periodo de su vida. La mirada del entorno, con una valoración por la riqueza de las relaciones humanas, pasa a ser un tercer aspecto que se devela en estas historias de vida; Tomás posee una visión sobre lo unidas que son las personas en el contexto rural:

Siempre toda mi vida he tenido la sensación de que lo rural ha estado muy separado de lo urbano, en lo rural tienen que luchar... por todo lo que han producido y la relación de que se defiendan entre si y que tengan una buena relación entre lo encuentro espectacular.

Se reconoce como parte de esta realidad, pero cuando analiza las relaciones de las personas en lo rural, se hace desde fuera, no siendo el sujeto de esa dinámica. En el caso de Matilda, ella expresa:

(...) cuando yo nací, mi papá tenía una tele en blanco y negro, entonces si el vecino tenía una tele a color nosotros íbamos a ver tele a la casa del vecino y la gente era más solidaria había más confianza, igual en el verano... íbamos a comer sandía a la casa del vecino de tres casas más allá.

El compartir, el ser solidarios son conceptos que destacan en su relato; se complementa con lo planteado por Tomás sobre las buenas relaciones que hay entre las personas de un mismo lugar. La valoración por la calidad de las relaciones en el mundo rural, revela lo importante que sigue siendo hasta hoy esta forma de relacionarse.

Las trayectorias educativas de ambos jóvenes son coincidentes en cuanto a su inicio en el sistema escolar en establecimientos de tipo municipal; colegios básicos, que tienen de kínder hasta octavo básico, ambos estudiaron en liceos científico humanista, fueron estimulados por su familia; en ambos casos la madre cumplió un rol fundamental en el proceso de toma de decisiones sobre la continuidad de estudios y el tipo de estudios a realizar, los profesores y el establecimiento aportaron al desarrollo de sus trayectorias educativas, al presentarles la opción de la educación superior y entregarles herramientas para el ingreso a ellas, por ejemplo ensayos de P. S. U.

La percepción que les traspasaron en sus familias sobre la importancia de la educación, se refleja en las siguientes expresiones: Tomas recuerda frases dichas en su familia “me decían y si tú querías que te pidan un cartón y que te valoren más estudia en la educación superior siempre, si quieres que te valoren más, sentirte más realizado como persona”, no sólo se evidencia el deseo de que estudiara, sino la expectativa que estos estudios van a generar en él un plus que le permitirá una valoración, lo cual impactará en su status.

En la familia de Matilda, frases e ideas parecidas le “traspasaron”, desde que era pequeña, donde también se encuentra implícito el sentido de la valoración y la posición por status:

(...) mis papas siempre nos dijeron que nosotros teníamos que optar algo mejor que lo que ellos tuvieron, porque mi mamá no pudo estudiar y mi papá se quedó con cuarto medio no más, entonces siempre nos dijeron que querían que nosotros fuéramos más de que lo fueron ellos.

Sus trayectorias actuales están cruzadas por la necesidad de autogenerarse recursos económicos para contribuir al financiamiento de sus carreras universitarias, en ambos casos, trabajan durante el verano en labores agrícolas, en las mismas localidades donde

viven. Cuenta Matilda “estuve dos años trabajando en un *paking* y después trabajé con mi papá”, ambos trabajos le han servido para financiar su matrícula del año.

En el caso de Tomás, este cuenta que trabaja por que “tengo que pagar la matrícula y siempre voy a necesitar plata para otras cosas”, el tipo de trabajo que realiza en los veranos es de selección de fruta en una empresa de exportación.

Un quinto elemento de convergencia, se asocia a las expectativas futuras; las cuales están construidas desde un cierre de su trayectoria estudiantil, a partir de terminar sus carreras y contribuir a mejorar su entorno; por ejemplo la joven plantea; “yo quiero estar con las personas afuera siendo activa..., cambiar algo de forma real ahí con la gente donde las papas queman...”, el sentido de transformación de la realidad, es un ideal presente en su discurso narrativo.

Para Tomás se revela su satisfacción cuando vislumbra la finalización de su carrera universitaria; “yo seré el más feliz cuando me entreguen el cartón y estar buscando pega y seguir creciendo”, esto unido a su deseo de contribuir al desarrollo de las personas: “querer ayudar”.

Conclusiones

Las historias de vida, como fuentes de información permiten estudiar a nuestro sujeto en su contexto, es un instrumento que permite conocer variadas dimensiones de nuestros investigados. Desde una perspectiva de análisis cualitativo, son fuentes ricas en información que no sólo nos entregan información relacionada con el objeto de estudio, abordan al sujeto en sus diferentes dimensiones, lo cual permite mejorar la comprensión del sujeto, como sujeto histórico que responde a un determinado tiempo-espacio, esa realidad que imprime sellos específicos en la persona.

Una de las ventajas de este instrumento de investigación, es que durante la misma entrevista se pueden abordar otros aspectos que, en el inicio, no estaban considerados, pero que a la luz de la conversación aparecen como temas importantes para nuestra investigación. La experiencia de realizar las entrevistas, fue enriquecedora, al probar ciertos protocolos de entrevista, en este caso se usó el temario propuesto por Feixa. Los resultados obtenidos, evidencian que la familia, efectivamente es un actor relevante, en la determinación de la trayectoria educativa. La influencia que tienen se inicia ya desde el primer nivel educativo, luego siguen siendo un apoyo no tan sólo en las tareas, también en las asesorías, y esta se mantiene permanente en ambos casos hasta la trayectoria en un contexto de educación universitaria.

En el caso de nuestros informantes, sus familias, fueron apoyo directo y les propusieron la educación universitaria como una opción importante a lograr. Por tanto se cumple la premisa que la familia si es uno de los determinantes en las trayectorias educativas.

Si se considera la clasificación de las trayectorias educativas según Dávila y otros, las trayectorias de ambos jóvenes corresponderán a una de tipo profesional, en curso, ya que estos jóvenes aún se encuentran en un proceso de formación de pregrado. En ambos su mayor expectativa es terminar las carreras y así completar un ciclo importante de su proceso de formación y educación. Llama la atención en ambas historias la baja cantidad de amigos que cada uno pose, hay una hipótesis y es que los vínculos más cercanos de pares, quedaron en sus localidades de origen, por lo tanto aparece como desafío el aporte a la creación de redes de apoyo.

La educación superior universitaria, es valorada, no tan sólo por las herramientas que aporta a los procesos de conformación personal, sino también como un posible estatus, que estaría asociada a movilidad social. Si bien, se hace difícil, en este caso en particular, establecer una relación directa entre capital cultural y trayectoria educativa, si se puede afirmar que las trayectorias de estos jóvenes superan a las de sus padres, motivados por estos mismos a que esto sea así. En relación al capital cultural, aparece la necesidad de aplicar un instrumento más específico que permita determinar capital cultural de la familia y del joven.

Si bien se levantó una dimensión del nivel educativo; educación superior de tipo universitaria, es necesario complementar este estudio con estudiantes de centros de formación técnica y profesionales, a modo de ver qué ocurre en esas otras realidades. Una vez realizada esa investigación, comparar los resultados obtenidos, con los de esta investigación y hacer un estudio comparativo de ambos resultados. Se puede concluir que, para nuestros informantes, la educación representa no sólo una posibilidad de desarrollo, de profesionalización y un anhelo sentido, también se asocia a una posibilidad de mejoramiento de su situación personal y la de sus familias.

Lista de referencias

- Abel, T. (1947). *The Nature use of biograms*. American Journal of Sociology, 53, pp. 111-118.
- Dávila, O., Ghiardo, F. & Medrano, C. (2008). *Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Cidpa, Centro de Estudios Sociales.
- Feixa, C. (1990). *Cultures juvenils, hegemonia i transició social. Una historia oral de la joventut a Lleida, 1936-1989*. Tesis doctoral, Estudi General de Lleida, Universidad de Barcelona, España.

INE (2002). *Censo 2002*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.

Injuv (2006). *Segundo Informe Nacional de la Juventud: Condiciones de Vida y Políticas Públicas de Juventud desde la transición al Bicentenario*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud, Gobierno de Chile.

Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

AUTORES

Sara Victoria Alvarado (Colombia)

Es Psicóloga de la Universidad Javeriana. Master en Educación y Desarrollo Social y Doctora en Educación, Nova University-CINDE. Actualmente es Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-CINDE, Universidad de Manizales y de su Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en el marco del cual dirige la Línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades. Directora del Grupo de Investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, categoría A1 de Colciencias. Co-Coordinadora del Grupo de Trabajo Clacso “Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina” y coordinadora de la Red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud. Autora de numerosos artículos, libros y capítulos de libros en el campo de la socialización política de niños, niñas y jóvenes en el continente. Consultora de OEA en asuntos de niñez indígena y rural. Consultora de Unicef en procesos de gestión de conocimiento en niñez. Sus intereses investigativos se centran en la comprensión de los procesos de Socialización política y subjetividad política, ciudadanía y construcción de paz. Correo electrónico: s.v.alvarado.s@gmail.com

Jhoana Patiño (Colombia)

Es Profesional en Desarrollo Familiar, Universidad de Caldas; Magistra en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-CINDE. Actualmente es coordinadora de investigación del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza CINDE-Universidad de Manizales. Investigadora del grupo “Perspectivas, políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud, clasificado en Colciencias en categoría A1 del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales. Profesora del curso virtual de Clacso “Estudios y políticas de infancia y juventud en América Latina” y profesora asistente de la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la alianza Universidad de Manizales-CINDE. Poeta y gestora cultural. Sus intereses académicos e investigativos son: La Socialización política, la familia, los procesos de desarrollo humano y las prácticas políticas de resistencia. Correo electrónico: jhoanapatino@hotmail.com

María Camila Ospina-Alvarado (Colombia)

Psicóloga *Summa Cum Laude* de la Universidad de los Andes en Bogotá. Magistra en Psicología Clínica con énfasis Sistémico de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, con la distinción de Orden al Mérito Académico Javeriano. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Tilburg University, Holanda y el Taos Institute, EEUU. Investigadora y docente del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, la Universidad de Manizales, la Universidad Católica Nacional y Clacso. Integrante del grupo de investigación “Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud” clasificado en Colciencias en categoría A1, adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. Coordinadora académica de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y el CINDE y Directora de la Línea de Investigación “Construcción Social del Niño y la Niña: Crianza y Familia”. Terapeuta particular. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

Alejandro Arango (Colombia)

Graduado en artes plásticas en la Universidad Nacional de Colombia. Desde el año 2004 y hasta la fecha ha combinado la producción de obra artística con su interés por el trabajo con infancia. Parte de su experiencia en este campo incluye el desarrollo y implementación de talleres en la jornada escolar complementaria, el desempeño como docente en el Instituto Alberto Merani, la implementación de talleres en comedores comunitarios de la fundación Génesis y la participación dentro de la investigación que fundamenta este libro. En el año 2011 cursó el diplomado en investigación en infancia y juventud dirigido por CINDE y la red Childwatch y actualmente desarrolla una maestría en fotografía en el London Collage of Communication. Correo electrónico: alejovish@gmail.com

María Cristina García-Vesga (Colombia)

Psicóloga con estudios de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y Doctorado en Educación de la Universidad de Nova en Estados Unidos en convenio con CINDE. Trabajó con CINDE durante 25 años siendo su Directora Ejecutiva los últimos 8 años. Actualmente es miembro de las Juntas Directivas del CINDE y de Childwatch. En los últimos años se desempeña como consultora independiente en temas de infancia y evaluación de proyectos para diferentes organizaciones. Es profesional asociado al CINDE y a Intrac, UK. Fue evaluadora de la primera experiencia

del Diplomado para la Formación de Jóvenes Investigadores realizada por Childwatch en el 2009, y tutora de grupo en la promoción del 2011. Es asesora de investigaciones doctorales en temas de Infancia en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales, durante el 2012 y 2013 fue asesora de la Secretaría de Educación de Bogotá para el tema de la deserción escolar. Correo electrónico: mariacristinagarciav@yahoo.com

Yolabel Díaz-Lugo (Venezuela)

Socióloga egresada de la Universidad Central de Venezuela (2008), dedicada a trabajar en Organizaciones No Gubernamentales, cabe mencionar entre ellas: “Paz con Todo”, “Techo Venezuela” y actualmente, en “Construyendo Futuros”, organizaciones enfocadas en cultura de paz, pobreza y educación en escuelas y comunidades vulnerables. Investigador Junior adscrito al Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (Cendif) de la Universidad Metropolitana, Caracas-Venezuela. Realizó en el 2010 el Diplomado en “Investigación en Infancia y Juventud” para miembros de las instituciones latinoamericanas pertenecientes a la Red Childwatch International. Actualmente realiza el Diplomado en “Edad Temprana” en la Universidad Metropolitana y se forma como Gerente Social en el Diplomado en “Estrategia y Control de Gestión” avalado por la Asociación Venezolana de Padres y Amigos de Niños Excepcionales (Avepane). Correo electrónico: yolabel@gmail.com

Gloria López (Venezuela)

Psicóloga Social, egresada de Universidad Central de Venezuela (1979). Directora Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (Cendif), investigador participante en diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación-acción-participación (1986-2013). Docente tiempo completo Unimet. Tutora y Jurado de tesis de pre y post grado en las Escuelas de Educación, Psicología, Idiomas Modernos, Estudios Liberales de la Unimet. Arbitraje de artículos para revistas y libros en el área de especialización. Coordinadora y supervisora de programas de Desarrollo Comunitario basados en la atención integral para poblaciones de alto riesgo social. Miembro activo de Redes de Infancia y Familia a nivel nacional e internacional. Autor y co-autor de publicaciones, ponencias, manuales de capacitación. Premios y reconocimientos a nivel nacional e internacional. Correo electrónico: glopez@unimet.edu.ve

Gabriela Gómez (Venezuela)

Psicóloga egresada de la Universidad Metropolitana. Diplomado en Psicología Jurídica en la Universidad Metropolitana. Investigadora Junior adscrita al Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (Cendif) de la Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela. Realizó en el 2010 el Diplomado en “Investigación en Infancia y Juventud” para miembros de las instituciones latinoamericanas pertenecientes a la Red Childwatch International. Actualmente, cursa la Maestría en Psicología Social en la Universidad Diego Portales en Santiago, Chile. Trabaja en la Fundación América Solidaria ubicada en Santiago de Chile, participando en proyectos locales que mejoren la calidad de vida de las personas más pobres y ejerciendo el cargo de Coordinadora de Selección. Correo electrónico: ga66ster@gmail.com

Celsa García-Pozo (México)

Estudió la licenciatura en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). Su trabajo se ha caracterizado en la vinculación y servicio profesional con y para población vulnerabilizada, prioritariamente con receptores de violencia familiar y sexual; desarrollando trabajo colectivo con perspectiva de género, derechos humanos y sexualidad humana; tanto en el ámbito de la salud emocional, educación, participación social/comunitaria. Actualmente colabora en el Programa Infancia de la Universidad Autónoma Metropolitana y es Directora General de Pavis, A. C. Ha participado en diferentes foros, conferencias, observatorios ciudadanos; construyendo y reconstruyendo en colectivo sobre temas de prevención de la violencia; inquieta en capacitarse, participó en el diplomado “investigación en infancia y juventud” impartido por el CINDE en Manizales, Colombia. Su trayectoria profesional favoreció la vinculación de trabajo colectivo con la Federación de Migrantes Españoles en Holanda. Incursiona actualmente en temas de crianza y familia. Correo electrónico: pavis_3@yahoo.com.mx

248 | Norma Del Río-Lugo (México)

Psicóloga clínica, con maestría en Rehabilitación Neurológica. Candidata a Doctora en Lingüística por el Colegio de México. Jefe del Área de Investigación: Epistemología y Construcción del Conocimiento, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Depto. de

Educación y Comunicación, y Coordinadora del Programa Infancia y del Centro de Documentación sobre Infancia Dr. Joaquín Cravioto, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Ha sido miembro de la mesa directiva de Childwatch International Research Network con sede en Noruega, desde el 2010. Administradora del portal del programa infancia y de las plataformas interactivas de la Red Latinoamericana y del Caribe Childwatch y de la Mesa Social contra la Explotación Laboral de Niños, Niñas y Adolescentes. Sus Líneas de Investigación han sido sobre nichos de desarrollo en la educación inicial, detección e intervención temprana en alteraciones del desarrollo y especialmente en caso de limitación auditiva, educación inclusiva de niños, niñas y jóvenes con discapacidad auditiva, educación intercultural de niñas y niños jornaleros migrantes e indígenas. Correo electrónico: nadelrio@correo.xoc.uam.mx

Rosa María Nashiki-Angulo (México)

Originaria de la Ciudad de México. Egresada de la facultad de psicología, Unam, en estudios de licenciatura y maestría. Estudiosa de la participación infantil con visión de derechos y de estrategias de vinculación familia escuela. Investigadora en cuestiones de parentalidad. Ponente en eventos académicos nacionales e internacionales. Profesora de asignatura del posgrado en la facultad de Psicología desde marzo del 2008 y profesora asociada de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional desde agosto del 2007. En 2008 colaboró con Conafe para la creación de un modelo de transición, de ello se crearon materiales didácticos, publicados en 2009 y 2010, para los promotores familiares de educación inicial que permitieron la participación familiar en la transición de sus hijos al preescolar. Del 2008 al 2011 es colaboradora del proyecto Puentes para Crecer de la Facultad de Psicología-Fundación Bernard Van Leer, en el subproyecto Formación Profesional, del cual se han derivado algunas publicaciones. Correo electrónico: rnashiki@upn.mx

María del Pilar Agreda-Guerrero (Colombia)

Licenciada en Educación Primaria, Psicóloga, Especialista en Gerencia Social y Magíster (en titulación) en Psicología Social Comunitaria de la Universidad de Buenos Aires-Argentina. Profesional de proyectos de investigación y desarrollo social orientados al fortalecimiento de habilidades de pensamiento en niños y niñas de preescolar y básica primaria (Programa Aprende a Aprender-Alianza CINDE-Genesis Foundation). Investigadora y formadora de docentes en temas relacionados con desarrollo cognitivo y estrategias lúdico pedagógi-

cas. Co-autora en la elaboración de materiales educativos dirigidos a docentes y agentes comunitarios. Correo electrónico: magreda@cinde.org.co

Claudia Milena Jaramillo-Ospina (Colombia)

Comunicadora social, periodista y psicóloga de la Universidad de Antioquia. Co-investigadora del programa Aprende a Aprender de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE y Genesis Foundation; maestranda en Educación y Desarrollo Humano convenio CINDE-Universidad de Manizales. Profesional de proyectos de investigación y desarrollo orientados al fortalecimiento de habilidades de pensamiento en niños y niñas de preescolar y básica primaria (programa Aprende a Aprender). Investigadora y formadora de docentes en temas relacionados con desarrollo cognitivo y estrategias lúdico pedagógicas. Adicionalmente, ha orientado procesos formativos presenciales y virtuales dirigidos a familias y a agentes educativos en el área de crianza y desarrollo integral de la primera infancia. Autora de material educativo de apoyo para proyectos de desarrollo educativo, familiar y comunitario. Correo electrónico: mjaramillo@cinde.org.co

Robinson Darío Ortiz-Sánchez (Colombia)

Docente de la Corporación Universitaria Lasallista y la Universidad de Antioquia. Como psicólogo egresado de la Universidad de Antioquia ha participado en programas sobre estimulación de habilidades cognitivas y aprendizaje a partir de juegos cognitivos ejecutados por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano sede Medellín. Durante este periodo redactó guías sobre: video juego educativo y formación docente; apoyó la creación de plataformas virtuales, además de estar involucrado activamente en el componente investigativo del proyecto. Ha coordinado albergues para la atención a personas habitantes de calle y enfermedades crónicas en convenio con la alcaldía de Medellín; conferencista invitado por el Mana sobre temas como esquemas mal adaptativos tempranos y trastornos de la alimentación. Actualmente se encuentra finalizando sus estudios de posgrado en la Maestría en Psicología de la Universidad de Antioquia e investigando habilidades de pensamiento, teoría de la mente y resolución de conflictos interpersonales. Correo electrónico: hrobinsonc@gmail.com

Johny Villada-Zapata (Colombia)

Psicólogo y Magíster en Psicología de la Universidad de Antioquia. Actualmente es profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Antioquia en pregrado y posgrado, asesor de trabajos de investigación y prácticas. Es miembro del Grupo de

Investigación en Psicología Cognitiva. Ha realizado investigaciones en relación al tema de Psicología básica, Psicología del desarrollo y Psicología clínica. Correo electrónico: johnnyvillada@gmail.com

Sebastian Rinaldi (Argentina)

Especialista en Didáctica y Currículum (UNLZ-Argentina). Licenciado en Ciencia Política (UNLaM-Argentina). Investigador del Programa Uni-Com de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ. Docente ayudante de cátedra del “Seminario de Integración Asistencial” y de “Teoría y Método del Trabajo Social I” (UNLZ); Jefe de Trabajos Prácticos de “Metodología de la Investigación I” en la carrera de Ciencia Política (UNLaM) y Profesor Adjunto de “Sistemas Políticos Comparados” y “Métodos de Investigación en Ciencias Sociales” para las carreras de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UP-Argentina). Correo electrónico: sebastianmrinaldi@hotmail.com

América Opazo-Soto (Chile)

Asistente Social, Licenciada en Trabajo Social (Universidad Católica del Maule), Magíster en Ciencias Sociales y Políticas Públicas (Universidad Católica del Maule); Diplomada en Gobierno y Gestión Pública (Universidad Alberto Hurtado); Diplomada en Investigación en Infancia y Juventud 2010-2011 (Red Childwatch América Latina-Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, Colombia); Diplomada en Pedagogía Universitaria, Universidad Católica del Maule; Diplomada en Gerontología Social, Pontificia Universidad Católica de Chile (en proceso de cierre); Experiencia profesional ligada principalmente a formación profesional en Trabajo Social. En cuanto a investigación social, se vincula principalmente a temáticas de ruralidad y juventud. Correo electrónico: aopazo@ucm.cl

María Fernanda Rodríguez-Riera (Venezuela)

Docente especialista en el área inicial y atención temprana, egresada de la Universidad Metropolitana (2007). Investigador asociado al Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (Cendif) participante en los proyectos de investigación-acción-participación (2007-2010). Egresada de la primera cohorte del Diplomado en Investigación Social de Childwatch International y del Programa de Jóvenes en Liderazgo, Lidera. Profesor de

tiempo completo Unimet. Asistente a la coordinación del Servicio Comunitario-Departamento de Desarrollo Integral. Jurado de tesis de la escuela de educación-Unimet. Miembro de redes de infancia y familia nacionales e internacionales. Co-autor de publicaciones, ponencias y manuales de capacitación. Correo electrónico: mfrodriguezr.unimet@gmail.com

Irma Alejandra Carrasco-Tapia (Chile)

Licenciada en Educación; profesora de historia y geografía (1989), Universidad de Talca; Magíster en Política y Gestión Educativa (2004), Universidad de Talca; Máster en Cooperación para el Desarrollo y Responsabilidad Social Ambiental (2008), Universidad de Padua-UCM; Diplomada en Investigación, Infancia y Juventud, CINDE (2012). Líneas de Investigación: Juventud y Educación, énfasis en Trayectoria Educativa, Derechos Humanos, Vulneración y Educación. Se desempeña como académica en la Universidad Católica del Maule, Investigadora responsable del proyecto: Criterios utilizados por jóvenes rurales de la región del Maule en la elección de carreras e instituciones educativas. Correo electrónico: icarrasco@ucm.cl

Oscar Aguilera (Chile)

Licenciado en Comunicación Social (1997), Universidad Arte y Ciencias Sociales, Arcis; Periodista (1998), Universidad Arte y Ciencias Sociales, Arcis; Master (2003) en Investigación Básica y Aplicada en Antropología Social i Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona; Doctor en Antropología Social i Cultural (2008), Universitat Autònoma de Barcelona. Líneas de Investigación: Metodología de la investigación, énfasis en etnografía y análisis de discurso; Teorías generacionales y estudios de juventud y Teorías de los movimientos sociales y la acción colectiva. Actualmente se desempeña como académico adjunto en Universidad Católica del Maule. Es investigador responsable de proyecto Fondecyt “Genealogía de lo Juvenil”, N° 11110373; investigador asociado en Anillo “Juventudes. Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo”, SOC 1108, Conicyt; Investigador del proyecto “Juventud, Tecnologías y Movimientos Sociales: disputas por la visibilidad en el espacio público. Estudios de caso en Chile y México”, PPCI 12050, Conicyt. Correo electrónico: oscar.aguilera@gmail.com

Impreso en el mes de diciembre de 2013
por Xpress - estudio gráfico y digital

Bogotá, 2013. Colombia.