

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

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

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

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

Manizales, Colombia. Vol. 13, N° 2, julio-diciembre de 2015

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

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

Manizales, Colombia. Vol. 13, N°. 2, julio-diciembre de 2015

ISSN 1692-715X
ISSN electrónico 2027-7679

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

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

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

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

Comité Científico
Scientific Committee
Comitê Científico

Universidad Pedagógica Nacional
Doctora Fernanda Saforcada
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Clacso, Argentina
Doctora Silvia Borelli
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil
Doctora Martha Cecilia Herrera
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Magíster Carlos González-Quitián
Universidad Nacional, Colombia
Doctor André Noël-Roth
Universidad Nacional, Colombia
Doctor Wilson López-López
Universidad Javeriana, Colombia
Doctor Álvaro Díaz-Gómez
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia
Doctora Diana Marre
Universidad de Barcelona, España
Doctor Carles Feixa-Pàmpols
Universitat de Lleida, España
Doctora Beatriz San Román
Universidad de Barcelona, España
Doctor José González-Monteagudo
Universidad de Sevilla, España
Especialista Ernesto Rodríguez
Centro Latinoamericano sobre Juventud-Celaju, Uruguay

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

Magíster Hugo Hernán-Rabbia
Universidad Católica de Córdoba, Argentina
Doctora Silvina Brussino
Conicet, Argentina
Doctora María José Punte
Universidad Nacional, Argentina
Licenciada María Victoria López
Conicet, Argentina
Doctora Elisa Digilio
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Doctora Jael Vargas-Rubilar
Universidad Adventista del Plata, Argentina
Doctora Ana Inés Barelli
IIDyPCa, Argentina
Doctora Paula Gabriela Núñez
IIDyPCa, Argentina
Doctora Débora Soledad Imhoff
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Doctora Inés María Mancini
Universidad de San Martín, Argentina
Doctor Santiago Bachiller
Conicet, Argentina
Magíster Hernán Schiaffini

Conicet, Argentina

Doctora Agustina María Corica

Flacso, Argentina

Doctora Gabriela Krumm

Universidad Adventista del Plata, Argentina

Doctor Ricardo Gutiérrez

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Doctora Lorena Natalia Plesnicar

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Doctora Malvina Leonor Silba

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Doctora Eliana Aspiazu

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Magíster Andrea Delfino

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

Doctora Adriana Gomes Nogueira-Ferreira

Universidad Federal de Maranhão, Brasil

Doctor Cândido Alberto Gomes

Universidad Católica de Brasília, Brasil

Doctora Paula Daniela Fernández-Hellmund

Universidad Federal de Integración Latinoamericana, Brasil

Doctor Gustavo Levandoski

Universidad Federal del Valle de São Francisco, Brasil

Doctor Fellipe Soares Salgado

Universidad de São Paulo, Brasil

Doctor Ricardo Rech

Universidad de Caixas do Sul, Brasil

Doctora Monica Fantin

Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil

Magíster Adriana Lira

Universidad Católica de Brasília, Brasil

Magíster Darwin Andrés Díaz-Gómez

Universidad de La Sabana, Colombia

Magíster Viviana López-Torres

Universidad Antonio Nariño, Colombia

Doctor Walter Alfredo Salas-Zapata

Universidad de Antioquia, Colombia

Doctora Claudia Eugenia Toca-Torres

Universidad Externado de Colombia, Colombia

Doctor Eduardo Mancipe-Flechas

Universidad de La Salle, Colombia

Doctora Diana Bernal-Camargo

Universidad del Rosario, Colombia

Doctora Nancy Eliana Gallo-Restrepo

Universidad de Antioquia, Colombia

Magíster Diana Paola Pulido-Castelblanco

Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia

Licenciada Diana Ochoa-Díaz

Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

Magíster Eulalia María Amador-Rodero

Universidad Libre, Colombia

Magíster María Luz Sáenz-Lozada

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Doctor Emilio Ortiz-Torrez

Universidad de Holguín Óscar Lucero, Cuba

Magíster Miguel Ángel López-Espinoza

Universidad del Bío-Bío, Chile

Doctor Rodrigo Francisco Browne-Sartori

Universidad Austral de Chile, Chile

Doctor José Félix Angulo-Rasco

Universidad del Norte, Chile

Doctor Oscar Nail Kröyer

Universidad de Concepción, Chile

Magíster Máximo Andrés Muñoz-Reyes

Universidad Andrés Bello, Chile

Licenciado Alejandro Andrés Córdova-Jiménez

Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Doctora Margarita Loubat

Universidad Santiago de Chile, Chile

Doctor Pablo Andrés Toro-Blanco

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Doctora Daniela Alejandra Muñoz-Ávila

Universidad de Valparaíso, Chile

Magíster María Patricia Masalan-Apip

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Magíster Camila Estefanía Lucchini-Raies

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Doctora Lorenza Antezana-Barrios

Universidad de Chile, Chile

Doctora Olga María Fernández-González

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Doctora Alejandra Sánchez-Bravo

Universidad Austral de Chile, Chile

Magíster Fernando Andrés Contreras-Hernández

Universidad de San Sebastián, Chile

Doctor Ezequiel Eduardo Parma

Universidad de Talca, Chile

Doctor Iván Oliva-Figueroa

Universidad Austral de Chile, Chile

Doctora Verónica Vitriol

Universidad de Talca, Chile

Magíster Mercedes Zavala-Gutiérrez

Universidad de Concepción, Chile

Doctor Félix Cova-Solar

Universidad de Concepción, Chile

Doctor Carlos Adrián Cabezas-Cabezas

Universidad de Antofagasta, Chile

Doctor Andrés Sandoval

Universidad Austral de Chile, Chile

Doctora María Ángeles Bilbao-Ramírez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Doctora Marcela Gaete-Vergara

Universidad de Chile, Chile

Doctor Alberto Eugenio Díaz-Araya

Universidad de Tarapacá, Chile

Doctor Omar Alejandro Salazar-Provoste

Universidad Diego Portales, Chile

Magíster Claudia Lourdes Saldivia-Mansilla

Universidad Santo Tomás, Chile

Doctora Alejandra Jacqueline Leal-Ladrón de Guevara

Universidad Austral de Chile, Chile

Doctor Carlos Enrique Muñoz-Labraña

Universidad de Concepción, Chile

Magíster José Luis Pino

Universidad Católica del Maule, Chile

Licenciado Rodrigo Andrés Mardones-Carrasco

Universidad de Chile, Chile

Doctor Jorge Tisne Niemann

Universidad Diego Portales, Chile

Doctor José Olavarría-Aranguren

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Doctor Patricio Ramírez-Correa

Universidad Católica del Norte, Chile

Licenciado Gonzalo Esteban Contreras-Aguirre

Escuela de Ciencia Política, Chile

Doctora Pamela Caro-Molina

Universidad Santo Tomás, Chile

Doctor Juan Carlos Castillo-Valenzuela

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Magíster Olga Angélica Vásquez-Palma

Universidad Católica de Temuco, Chile

Magíster Francesco Penaglia

Universidad Alberto Hurtado, Chile

Doctora Karina Andrea Bijit-Abde

Universidad Central, Chile

Doctor Luis Maruri Ajagan-Lester

Universidad de Concepción, Chile

Doctor Francisco Javier Hinojo-Lucena

Universidad de Granada, España

Doctor Juan Eduardo Lara-Sotomayor

Universidad Central de Ecuador, Ecuador

Doctora María Cáceres-Reche

Universidad de Granada, España

Doctora Ana Blanco-Canales

Universidad de Alcalá, España

Doctora Carla Fardella-Cisternas

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Magíster Andrea Delfino

Universidad Nacional del Litoral, España

Doctora Ana Castro-Zubizarreta

Universidad de Cantabria, España
Doctor Ángel Hernando Gómez
Universidad de Huelva, España
Doctor José González-Such
Universidad de Valencia, España
Magíster José Ramón Boxó-Cifuentes
Servicio Andaluz de Salud, España
Doctor Jordi de San Eugenio-Vela
Universidad de Vic, España
Doctor José Ignacio Pérez
Universidad de Salamanca, España
Doctora Susana Ramírez-Hita
Universidad Rovira i Virgili, España
Doctor José Granero-Molina
Universidad de Almería, España
Doctor Salvador Peiró i Gregori
Universidad de Alicante, España
Doctor Pedro Gil-Madrona
Universidad de Castilla-La Mancha, España
Doctor Antonio Baena-Extremera
Universidad de Murcia, España
Doctor Hernán Dinamarca
Universidad de Málaga, España
Doctora María Eugenia Cardenal-de la Nuez
Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España
Doctor Eduardo Martín-Cabrera
Universidad de La Laguna, España
Doctora Raquel Huete-Nieves
Universidad de Alicante, España
Doctor José Antonio Piqueras-Rodríguez
Universidad Miguel Hernández de Elche, España
Doctora Marta Ceballos-Fernández
Universidad de Oviedo, España
Doctor Jorge Castillo
Universidad Radboud, Holanda
Doctor Serafín Ángel Torres-Velandia
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
Magíster Rebelín Echeverría-Echeverría
Universidad Autónoma de Yucatán, México
Doctora Gabriela Rodríguez-Hernández
Universidad Autónoma del Estado de México, México
Doctor Simón Pedro Izcara-Palacios
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
Doctor Fernando Barrientos-del Monte
Universidad de Guanajuato, México
Doctora María Jesús Pérez-García
El Colegio de México, México
Doctora Martha Villaseñor-Farías
Universidad de Guadalajara, México
Doctor Enrique David Gallardo-García
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey,

México

Magíster Alma Silvia Díaz-Escoto

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Doctor Leonardo David Glasserman-Morales

Tecnológico de Monterrey, México

Doctora Karla Lorena Andrade-Rubio

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Doctora Martha Carolina Serrano-Barquin

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Doctora Karina Franco-Paredes

Universidad de Guadalajara, México

Doctor Mario Alberto Velázquez-García

El Colegio de Sonora, México

Doctor Jorge García-Villanueva

Universidad Pedagógica Nacional, México

Doctor Helder Miguel Fernandes

Universidad de Tras-Montes e Alto Douro, Portugal

Doctor Jordi Nofre-Mateo

Universidad Nova de Lisboa, Portugal

Doctor Carlos Alberto Vilar-Estevao

Universidad do Minho, Portugal

Doctora Maria Margarida Campos-Marta

Escolas Diogo de Macedo, Portugal

Sociólogo Juan Romero-Cabrera

Universidad de La República, Uruguay

Asesor Editorial

Doctor Wilson López-López

Profesor-investigador Facultad de Psicología

Editor Universitas Psychologica

Universidad Javeriana, Bogotá, D. C., Colombia

Corrector de Estilo

Julio Roberto Arenas-Concha

Traducción al inglés

Magíster Sammy Riley

Traductor Oficial, ONG Traducciones

Traducción al portugués

Doctora Isabel Orofino

Escola Superior de Propaganda y Marketing,

Sao Paulo, Brasil

Doctora Lucia Rangel

Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Asistente Editorial

José Martín Rodas Valencia

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,

Cinde-Universidad de Manizales

Coordinación de sistemas

Especialista en redes Sonia Patricia Nieto

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,

Cinde-Universidad de Manizales

Administrador OJS	Ingeniero de sistemas José Duván López-Buitrago <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,</i> <i>Cinde-Universidad de Manizales</i>
Diseño libro y carátula	Martha Liliana Giraldo-Gallego <i>Molano Londoño e Hijos Ltda.</i> <i>Editorial Zapata</i>
Título	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Preprensa e impresión	Molano Londoño e Hijos Ltda. <i>Editorial Zapata, Manizales</i>
Periodicidad	Semestral Enero y Julio
Tamaño	21,5 cms. x 28 cms.
Distribución Nacional e Internacional	Cooperativa Editorial Magisterio Carrera 21 No. 37-24 (La Soledad) Bogotá, D. C. Colombia PBX: 57-1-288-4818 Fax: 57-1-338-3606 Dirección Electrónica: coopera2@latino.net.co Bogotá, D.C., Colombia
Precio (ejemplar)	Número suelto en Colombia para el volumen 13 (2015): \$50.000 Suscripción en Colombia (dos números): \$100.000 Exterior (incluye transferencia bancaria): US \$ 110
Canjes y suscripciones	Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cinde-Universidad de Manizales Calle. 59 N° 22-24. Barrio Los Rosales Teléfonos: (57-6) 8933180- (57-6) 8828000 Manizales. Colombia. Suramérica Dirección Electrónica: revistaumanizales@cinde.org.co http://www.cinde.org.co http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co

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

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

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

Manizales, Colombia. Vol. 13, Nº. 2, julio-diciembre de 2015

Contenido

Editorial	535
<i>Héctor Fabio Ospina</i> <i>Nicolás Aguilar-Forero</i>	
Primera Sección: Teoría y Metateoría	565
Teorías post-críticas de la juventud: juvenilización, tribalismo y socialización activa	567
<i>Luís Antonio Groppo, Brasil</i>	
Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal	581
<i>Ana María Arias-Cardona & Sara Victoria Alvarado, Colombia</i>	
Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física	595
<i>Carlos Federico Ayala-Zuluaga, Alejandra María Franco-Jiménez & José Enver Ayala-Zuluaga, Colombia</i>	
La comprensión de la solidaridad. Análisis de estudios empíricos	609
<i>Yicel Nayrobis Giraldo & Alexander Ruiz-Silva, Colombia</i>	
Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile	627
<i>Dery Lorena Suárez-Cabrera, Chile</i>	

Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez <i>Felip Gascón & Lorena Godoy, Chile</i>	645
La Participación de docentes de Preescolar Público en el Movimiento Pedagógico Colombiano <i>Óscar Leonardo Cárdenas-Forero, Colombia</i>	657
La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente <i>Martín Ierullo, Argentina</i>	671
Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	685
Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política <i>Débora Imhoff & Silvina Brussino, Argentina</i>	687
Recursos psicológicos y percepción de la migración en menores con familiares migrantes <i>Karla Yunuén Guzmán-Carrillo, Blanca Sharim González-Verduzco & María Elena Rivera-Heredia, México</i>	701
Percepciones en salud bucal de los niños y niñas <i>Catalina González-Penagos, Melissa Cano-Gómez, Edwin J. Meneses-Gómez & Annie M. Vivares-Builes, Colombia</i>	715
Caracterización de adolescentes de sexo masculino en relación al comportamiento antisocial <i>André Vilela Komatsu & Marina Rezende Bazon, Brasil</i>	725
Análisis diferencial de la percepción de jóvenes sobre maltrato en el noviazgo <i>Carolina Bringas-Molleda, Lourdes Cortés-Ayala, María Ángeles Antuña-Bellerín, Mirta Flores-Galaz, Javier López-Cepero & Francisco Javier Rodríguez-Díaz, España-México</i>	737
Autonomía Adolescente y Apoyo y Control Parental en Familias Indígenas Mexicanas <i>Rosario Esteinou, México</i>	749
Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos <i>Carlos Hidalgo-Rasmussen & Alfredo Hidalgo-San Martín, México</i>	767
Socialización e interés en la política en jóvenes de Chile <i>Salvador Vargas-Salfate, Juan Carlos Oyanedel & Javier Torres-Vallejos, Chile</i>	781
Análisis organizativo de las clases de inclusión escolar en Francia <i>María Cara-Díaz, Tomás Sola-Martínez, Inmaculada Aznar-Díaz & Francisco Fernández-Martín, Alemania-España</i>	795
La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria <i>Maritza Rengifo-Millán, Colombia</i>	809

Sentido de la responsabilidad con la salud: perspectiva de sujetos que reivindican este derecho <i>Ángela María Franco-Cortés & Ofelia Roldán-Vargas, Colombia</i>	823
Dilemas de la guerra: un estudio desde las narrativas médicas en Colombia <i>Diana Zulima Urrego-Mendoza & Marieta Quintero-Mejía, Colombia</i>	837
Visita domiciliaria familiar: estrategia didáctica para la formación integral del personal médico <i>Liliana Adela Zuliani-Arango, María Eugenia Villegas-Peña, Leonor Angélica Galindo-Cárdenas & Miglena Kambourova, Colombia</i>	851
El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología <i>Mariana García-Palacios, Axel Horn & José Antonio Castorina, Argentina</i>	865
La comunicación verbal colaborativa en tres grupos etarios y dos contextos socioeconómicos <i>Mariano A. Castellaro & Néstor D. Roselli, Argentina</i>	879
Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina <i>Paula Isacovich, Argentina</i>	893
Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989) <i>Patricia Eliana Castillo-Gallardo & Alejandra González-Celis, Chile</i>	907
Anorexia nerviosa: el cuerpo y los mandatos sociales-superyóicos <i>Sonia Patricia Murguía-Mier, Claudia Unikel-Santoncini, Bertha Blum-Grynberg & Bertha Elvia Taracena-Ruiz, México</i>	923
Maternidad y proyectos vitales en las jóvenes infectadas con VIH por Transmisión Vertical <i>Ana Paula Eid, João Luis Almeida Weber & Adolfo Pizzinato, Brasil</i>	937
La infracción adolescente a la ley penal en el centro del debate sobre seguridad pública en Uruguay <i>Carolina González-Laurino, Uruguay</i>	951
Configuración identitaria en jóvenes tras la desaparición forzada de un familiar <i>Alexander Alvis-Rizzo, Carmen Patricia Duque-Sierra & Alexander Rodríguez-Bustamante, Colombia</i>	963
Trayectorias de jóvenes de Zaragoza (España) en configuraciones familiares obreras <i>David Pac-Salas & Tirso Ventura de Pedro, España</i>	981
Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno <i>Marcos Jacobo Estrada-Ruiz, México</i>	995
Elementos obstaculizadores de las coordinaciones pedagógicas en liceos vulnerables de la Araucanía Chilena <i>Juan Beltrán-Véliz & Juan Mansilla-Sepúlveda, Chile</i>	1009

La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva <i>Nicolás Aguilar-Forero & Germán Muñoz, Colombia</i>	1021
De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano <i>María Isabel Valencia-Suescún, Mónica Ramírez, María Alejandra Fajardo & María Camila Ospina-Alvarado, Colombia</i>	1037
MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia <i>Fernando Salinas-Quiroz & Germán Posada, México-Francia</i>	1051
Respuesta al estrés, Temperamento y Crianza en niños colombianos de 1 año <i>Marta Martínez, María Cristina García & Daniel Camilo Aguirre-Acevedo, Colombia</i>	1065
Competencia social y status sociométrico escolar en niños y niñas con TDAH <i>Daiana Russo, Florencia Arteaga, Josefina Rubiales & Liliana Bakker, Argentina</i>	1081
Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil <i>Verónica Marín-Díaz & Carmen Sánchez-Cuenca, España</i>	1093
La evaluación de las políticas municipales de juventud a partir de un sistema de indicadores <i>Pere Soler-Masó, Anna Planas-Lladó & Judit Fullana-Noell, España</i>	1107
Interfaces complejas en políticas educativas y de juventud: sentidos e identidades <i>Walter Manuel Molina-Chávez & Iván Gabriel Oliva-Figueroa, Chile</i>	1125
Juventudes en resistencia. Educar para una comunidad hermenéutica <i>Milton Leonel Calderón-Vélez, Ecuador</i>	1141
La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias <i>Jairo Alejandro Sánchez-Castaño, Olga Yazmín Castaño-Mejía & Óscar Eugenio Tamayo-Alzate, Colombia</i>	1153
Currículos oficiales y actitudes ciudadanas de estudiantes en América Latina: Un análisis comparativo <i>Martín Bascopé, Macarena Bonhomme, Cristián Cox, Juan Carlos Castillo & Daniel Miranda, Chile</i>	1169
Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra <i>Patricia Botero-Gómez, Colombia</i>	1191
Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile) <i>Marcela Rojas-Maturana & Fernando Peña-Cortés, Chile</i>	1207
Emprendimiento Empresarial Juvenil: Una evaluación con jóvenes estudiantes de universidad <i>Víctor Daniel García-García, México</i>	1221

Tercera Sección: Informes y análisis (Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://revistaumanizales.cinde.org.co)	1237
Índice acumulativo por autores	1239
Índice temático	1250
Movilización Social como Política Pública: Experiencia Buen Comienzo de Medellín-Colombia	1267
Movilización social, activismo y acción colectiva juvenil en América Latina y el Caribe	1275
XVI Congreso Colombiano de Nutrición y Dietética	1294
Boletín N° 102 de la Organización de Estados Iberoamericanos	1295
Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones (Los contenidos de esta sección se encuentran disponibles en la dirección electrónica: http://revistaumanizales.cinde.org.co)	1301
Itinerarios de investigación sobre culturas juveniles <i>Entrevista a Maritza Urteaga</i>	1303
Los estudios cualitativos en la calidad de vida. Metodología y práctica <i>Reseña del libro de Graciela Tonon</i>	1314
Sobre el reporte de confiabilidad del CLARP-TDAH (Salamanca, 2010) <i>Sergio Domínguez-Lara & César Merino-Soto</i>	1316
Respuesta a carta al editor: Sobre reporte de confiabilidad del CLARP-TDAH <i>Luisa Matilde Salamanca-Duque</i>	1318
Sobre la elección del número de factores en estudios psicométricos en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud <i>César Merino-Soto & Sergio Domínguez-Lara</i>	1320
Respuesta a carta al editor: Sobre la elección del número de factores de estudios psicométricos <i>Emilse Durán-Aponte</i>	1323
¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? <i>Sergio Alexis Domínguez-Lara & César Merino-Soto</i>	1326
Ética Editorial y Declaración Editorial de Buenas Prácticas de la revista	1329
Editorial Ethics and Editorial Statement of the Publication's Good Practices	1332
Ética Editorial e Declaração Editorial de Boas Práticas da revista	1335

Guía para los autores y autoras	1338
Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias	1343
Authors' guide	1345
Specific guide for creating the final list of references	1350
Guia para os autores e para as autoras	1352
Guia específico para a elaboração da lista final de referencias	1357
Formato para la evaluación de artículos y documentos	1360
Format for the evaluation of articles and documents	1362
Formato para a avaliação de artigos e de documentos	1364
Certificado de manuscrito inédito y no presentación simultánea	1366
Certificate of unpublished manuscripts and non-simultaneous presentation	1367
Certificado de manuscrito inédito e não-apresentação simultânea	1368
Cesión de Derechos de Autor	1369
Assignment of copy rights	1370
Cessão de Direitos de Autor	1371
Factor de impacto de la revista	1372
Suscripción	1409

Table of Contents

Foreword	545
<i>Héctor Fabio Ospina</i>	
<i>Nicolás Aguilar-Forero</i>	
First Section: Theory and Meta-Theory	565
Post-critical theories of youth: juvenilization, tribalism and active socialization	567
<i>Luís Antonio Groppo, Brasil</i>	
Youth and Politics: from formal participation to informal mobilization	581
<i>Ana María Arias-Cardona & Sara Victoria Alvarado, Colombia</i>	
Professional Education Internships(PEI): reflections on the formation of physical education teachers	595
<i>Carlos Federico Ayala-Zuluaga, Alejandra María Franco-Jiménez & José Enver Ayala-Zuluaga, Colombia</i>	
The understanding of solidarity. Analysis of empirical studies	609
<i>Yicel Nayrobis Giraldo & Alexander Ruiz-Silva, Colombia</i>	
New immigrants, old racism: Participatory mapping and immigrant children in Chile	627
<i>Dery Lorena Suárez-Cabrera, Chile</i>	
Presence and indifference. Towards a visual statute of childhood	645
<i>Felip Gascón & Lorena Godoy, Chile</i>	
Participation of public preschool teachers in the Colombian pedagogical movement	657
<i>Óscar Leonardo Cárdenas-Forero, Colombia</i>	
Care for children and adolescents in contexts of persistent urban poverty	671
<i>Martín Ierullo, Argentina</i>	
Second Section: Studies and Reseach Reports	685
Children's notions of social inequality: ideological dimensions and political socialization processes	687
<i>Débora Imhoff & Silvina Brussino, Argentina</i>	
Psychological resources and the perception of migration in children from migrant families	701
<i>Karla Yunuén Guzmán-Carrillo, Blanca Sharim González-Verduzco & María Elena Rivera-Heredia, México</i>	

Perceptions of children's oral health <i>Catalina González-Penagos, Melissa Cano-Gómez, Edwin J. Meneses-Gómez & Annie M. Vivares-Builes, Colombia</i>	715
Descriptive analysis of antisocial behavior among male adolescents <i>André Vilela Komatsu & Marina Rezende Bazon, Brasil</i>	725
Differential analysis of the perception of abuse in relationships among young people in Mexico <i>Carolina Bringas-Molleda, Lourdes Cortés-Ayala, María Ángeles Antuña-Bellerín, Mirta Flores-Galaz, Javier López-Cepero & Francisco Javier Rodríguez-Díaz, España-México</i>	737
Adolescent autonomy and parental support and control in Mexican indigenous families <i>Rosario Esteinou, México</i>	749
Violence, perceived insecurity in the context and roles in bullying among mexican scholars <i>Carlos Hidalgo-Rasmussen & Alfredo Hidalgo-San Martín, México</i>	767
Socialization and interest in politics among young Chileans <i>Salvador Vargas-Salfate, Juan Carlos Oyanedel & Javier Torres-Vallejos, Chile</i>	781
Organizational analysis of school inclusion classes in France <i>María Cara-Díaz, Tomás Sola-Martínez, Inmaculada Aznar-Díaz & Francisco Fernández-Martín, Alemania-España</i>	795
Globalization of the Knowledge Society and University Transformation <i>Maritza Rengifo-Millán, Colombia</i>	809
Sense of responsibility with the health: the perspective of subjects which mobilize this right <i>Ángela María Franco-Cortés & Ofelia Roldán-Vargas, Colombia</i>	823
Ethical dilemmas in contexts of war: a study of Colombian medical narratives <i>Diana Zulima Urrego-Mendoza & Marieta Quintero-Mejía, Colombia</i>	837
Family Home Visiting: teaching strategy for integrated medical training <i>Liliana Adela Zuliani-Arango, María Eugenia Villegas-Peña, Leonor Angélica Galindo-Cárdenas & Miglena Kambourova, Colombia</i>	851
Children's knowledge: the research process in anthropology and psychogenetic theory <i>Mariana García-Palacios, Axel Horn & José Antonio Castorina, Argentina</i>	865
Verbal collaborative communication in three ages and two socioeconomic contexts <i>Mariano A. Castellaro & Néstor D. Roselli, Argentina</i>	879
Youth employment policies: studies in Latin America and Argentina <i>Paula Isacovich, Argentina</i>	893

Children, dictatorship and resistance: sons and daughters of the Chilean left (1973-1989)	907
<i>Patricia Eliana Castillo-Gallardo & Alejandra González-Celis, Chile</i>	
Anorexia nervosa: The body and commands from the social-superego	923
<i>Sonia Patricia Murguía-Mier, Claudia Unikel-Santoncini, Bertha Blum-Grynberg & Bertha Elvia Taracena-Ruiz, México</i>	
Maternity and life plans among young people infected with HIV by vertical transmission	937
<i>Ana Paula Eid, João Luis Almeida Weber & Adolfo Pizzinato, Brasil</i>	
Adolescents breaking criminal law at the center of the debate on public security in Uruguay	951
<i>Carolina González-Laurino, Uruguay</i>	
Configuration of identities of young people after a relative's enforced disappearance	963
<i>Alexander Alvis-Rizzo, Carmen Patricia Duque-Sierra & Alexander Rodriguez-Bustamante, Colombia</i>	
Trajectories of young people from Zaragoza (Spain) in configurations of working-class families	981
<i>David Pac-Salas & Tirso Ventura de Pedro, España</i>	
Young girls who drop out of school: shifts and points of no return	995
<i>Marcos Jacobo Estrada-Ruiz, México</i>	
Elements that create obstacles for pedagogical coordinators in vulnerable schools in the Araucanía region of Chile	1009
<i>Juan Beltrán-Véliz & Juan Mansilla-Sepúlveda, Chile</i>	
Youth condition in Colombia: between structural violence and collective action	1021
<i>Nicolás Aguilar-Forero & Germán Muñoz, Colombia</i>	
From negative impacts to new possibilities: children in the Colombian armed conflict	1037
<i>María Isabel Valencia-Suescún, Mónica Ramírez, María Alejandra Fajardo & María Camila Ospina-Alvarado, Colombia</i>	
MBQS: Evaluation method for attachment-based interventions in early childhood	1051
<i>Fernando Salinas-Quiroz & Germán Posada, México-Francia</i>	
Response to stress, temperament and child rearing in Colombian children	1065
<i>Marta Martínez, María Cristina García & Daniel Camilo Aguirre-Acevedo, Colombia</i>	
Social competence and sociometric status school in children diagnosed with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)	1081
<i>Daiana Russo, Florencia Arteaga, Josefina Rubiales & Liliana Bakker, Argentina</i>	

Values education and traditional stories in early childhood education <i>Verónica Marín-Díaz & Carmen Sánchez-Cuenca, España</i>	1093
Evaluation of municipal youth policies through an indicators system <i>Pere Soler-Masó, Anna Planas-Lladó & Judit Fullana-Noell, España</i>	1107
Complex interfaces in educational and juvenile politics: meaning and identities in Chile's secondary school system <i>Walter Manuel Molina-Chávez & Iván Gabriel Oliva-Figueroa, Chile</i>	1125
Youth in resistance: educating for a hermeneutical community <i>Milton Leonel Calderón-Vélez, Ecuador</i>	1141
Metacognitive argumentation in the science classroom <i>Jairo Alejandro Sánchez-Castaño, Olga Yazmín Castaño-Mejía & Óscar Eugenio Tamayo-Alzate, Colombia</i>	1153
Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis <i>Martín Bascopé, Macarena Bonhomme, Cristián Cox, Juan Carlos Castillo & Daniel Miranda, Chile</i>	1169
Pedagogy of social movements as practices of peace in contexts of war <i>Patricia Botero-Gómez, Colombia</i>	1191
Lafkenche environmental knowledge in schools along the coast of Araucanía (Chile) <i>Marcela Rojas-Maturana & Fernando Peña-Cortés, Chile</i>	1207
Youth Entrepreneurship: An assessment with university students <i>Víctor Daniel García-García, México</i>	1221
Third Section: Reporting and analysis (The contents of this section are available in the e-mail address: http://revistaumanizales.cinde.org.co)	1237
Accumulative Index by Authors	1239
Thematic index	1250
Social mobilization as public policy: The Good Start (Buen Comienzo) experience in Medellín (Colombia)	1267
Social mobilization, activism and collective youth action in Latin America and the Caribbean	1275
XVI Colombian Congress on Nutrition and Dietetics	1294
Bulletin No. 102 of the Organization of Iberoamerican States	1295

Fourth Section: Reviews and reviews (The contents of this section are available in the e-mail address: http://revistaumanizales.cinde.org.co)	1301
Research itineraries on youth cultures <i>Interviews a Maritza Urteaga</i>	1303
Qualitative studies in quality of life. Methodology and practice <i>Review book of Graciela Tonon</i>	1314
About the CLARP-TDAH Reliability Report (Salamanca, 2010) <i>Sergio Domínguez-Lara & César Merino-Soto</i>	1316
Response to a Letter to the Editor: About the CLARP-TDAH Reliability Report <i>Luisa Matilde Salamanca-Duque</i>	1318
About the choice of the number of factors in psychometric studies in the Latin American Journal for Social Sciences, Childhood and Youth <i>César Merino-Soto & Sergio Domínguez-Lara</i>	1320
Response to a Letter to the Editor: About the choice of the number of factors in psychometric studies <i>Emilse Durán-Aponte</i>	1323
Why is it important to report on the reliability intervals for Cronbach's alpha coefficient? <i>Sergio Alexis Domínguez-Lara & César Merino-Soto</i>	1326
Editorial Ethics and Editorial Statement of the Publication's Good Practices	1332
Authors' guide	1345
Specific guide for creating the final list of references	1350
Format for the evaluation of articles and documents	1362
Certificate of unpublished manuscripts and non-simultaneous presentation	1367
Assignment of copy rights	1370

Conteúdo

Editorial	555
<i>Héctor Fabio Ospina</i> <i>Nicolás Aguilar-Forero</i>	
Primeira Seção: Teoria y Metateoría	565
Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa	567
<i>Luís Antonio Groppo, Brasil</i>	
Jovens e Política: da participação formal à mobilização informal	581
<i>Ana María Arias-Cardona & Sara Victoria Alvarado, Colombia</i>	
Práticas profissionais educativas (PPE), reflexão sobre a formação em Educação Física	595
<i>Carlos Federico Ayala-Zuluaga, Alejandra María Franco-Jiménez & José Enver Ayala-Zuluaga, Colombia</i>	
A compreensão da solidariedade. Análise de estudos empíricos	609
<i>Yicel Nayrobis Giraldo & Alexander Ruiz-Silva, Colombia</i>	
Novos migrantes, velhos racismos: Os mapas falantes e crianças migrantes no Chile	627
<i>Dery Lorena Suárez-Cabrera, Chile</i>	
Presença e in-diferença. Para um estatuto visual da infância	645
<i>Felip Gascón & Lorena Godoy, Chile</i>	
A participação do professor pré-escolar público no movimento de educação colombiano	657
<i>Óscar Leonardo Cárdenas-Forero, Colombia</i>	
Cuidados com crianças e adolescentes em contexto de pobreza urbana persistente	671
<i>Martín Ierullo, Argentina</i>	
Segunda Seção: Estudos e Pesquisas	685
Noções infantis sobre desigualdade social: atravessamentos ideológicos e processos de socialização política	687
<i>Débora Imhoff & Silvina Brussino, Argentina</i>	
Recursos psicológicos e percepção da migração em menores com familiares migrantes	701
<i>Karla Yunuén Guzmán-Carrillo, Blanca Sharim González-Verduzco & María Elena Rivera-Heredia, México</i>	
Percepção da saúde bucal de meninos e meninas	715
<i>Catalina González-Penagos, Melissa Cano-Gómez, Edwin J. Meneses-Gómez & Annie M. Vivares-Builes, Colombia</i>	

Caracterização de adolescentes do sexo masculino em relação a comportamentos antissociais	725
<i>André Vilela Komatsu & Marina Rezende Bazon, Brasil</i>	
Análise diferencial da percepção de jovens sobre maltrato no namoro	737
<i>Carolina Bringas-Molleda, Lourdes Cortés-Ayala, María Ángeles Antuña-Bellerín, Mirta Flores-Galaz, Javier López-Cepero & Francisco Javier Rodríguez-Díaz, España-México</i>	
Autonomia Adolescente e Apoio e Controle Parental em Famílias Indígenas Mexicanas	749
<i>Rosario Esteinou, México</i>	
A violencia e a insegurança contextual e os papéis no bullying em estudantes mexicanos	767
<i>Carlos Hidalgo-Rasmussen & Alfredo Hidalgo-San Martín, México</i>	
Socialização e interesse pela política entre jovens chilenos	781
<i>Salvador Vargas-Salfate, Juan Carlos Oyanedel & Javier Torres-Vallejos, Chile</i>	
Análise organizativa das aulas de inclusão escolar na França	795
<i>María Cara-Díaz, Tomás Sola-Martínez, Inmaculada Aznar-Díaz & Francisco Fernández-Martín, Alemania-España</i>	
Globalização da sociedade do conhecimento e transformação universitária	809
<i>Maritza Rengifo-Millán, Colombia</i>	
Senso da responsabilidade para com a saúde: a perspectiva de sujeitos que se mobilizam por este direito	823
<i>Ángela María Franco-Cortés & Ofelia Roldán-Vargas, Colombia</i>	
Dilemas da guerra: um estudo a partir das narrativas médicas na Colômbia	837
<i>Diana Zulima Urrego-Mendoza & Marieta Quintero-Mejía, Colombia</i>	
Visita domiciliar familiar: estratégia didática para a formação integral de pessoal médico	851
<i>Liliana Adela Zuliani-Arango, María Eugenia Villegas-Peña, Leonor Angélica Galindo-Cárdenas & Miglena Kambourova, Colombia</i>	
O processo de pesquisa dos conhecimentos infantis em psicologia genética e antropologia	865
<i>Mariana García-Palacios, Axel Horn & José Antonio Castorina, Argentina</i>	
Comunicação verbal colaborativa em três faixas etárias e dois contextos socioeconômicos	879
<i>Mariano A. Castellaro & Néstor D. Roselli, Argentina</i>	
Políticas para a inserção de jovens no trabalho: estudos na América Latina e Argentina	893
<i>Paula Isacovich, Argentina</i>	
Crianças, ditadura e resistência: filhos e filhas da esquerda chilena (1973-1989)	907
<i>Patricia Eliana Castillo-Gallardo & Alejandra González-Celis, Chile</i>	

Anorexia nervosa: corpo e mandatos sociais do superego <i>Sonia Patricia Murguía-Mier, Claudia Unikel-Santoncini, Bertha Blum-Grynberg & Bertha Elvia Taracena-Ruiz, México</i>	923
Maternidade e projetos vitais em jovens infectadas com HIV por transmissão vertical <i>Ana Paula Eid, João Luis Almeida Weber & Adolfo Pizzinato, Brasil</i>	937
A infração à lei penal por adolescentes no centro do debate sobre segurança pública no Uruguai <i>Carolina González-Laurino, Uruguay</i>	951
Configuração identitária na juventude após o desaparecimento forçado de um familiar <i>Alexander Alvis-Rizzo, Carmen Patricia Duque-Sierra & Alexander Rodríguez-Bustamante, Colombia</i>	963
Trajetórias de jovens de Zaragoza (Espanha) em famílias operárias <i>David Pac-Salas & Tirso Ventura de Pedro, España</i>	981
As jovens que abandonam o ensino médio: rupturas e pontos de não retorno <i>Marcos Jacobo Estrada-Ruiz, México</i>	995
Elementos articuladores das coordenações pedagógicas em escolas vulneráveis da Araucária chilena <i>Juan Beltrán-Véliz & Juan Mansilla-Sepúlveda, Chile</i>	1009
A condição juvenil na Colômbia: entre a violência estrutural e a ação coletiva <i>Nicolás Aguilar-Forero & Germán Muñoz, Colombia</i>	1021
Da afetação a novas possibilidades: meninas e meninos no conflito armado <i>María Isabel Valencia-Suescún, Mónica Ramírez, María Alejandra Fajardo & María Camila Ospina-Alvarado, Colombia</i>	1037
MBQS: Método de avaliação para intervenções em apego dirigidas à primeira infância <i>Fernando Salinas-Quiroz & Germán Posada, México-Francia</i>	1051
Resposta ao estresse, Temperamento e Atenção a meninos e meninas na Colômbia <i>Marta Martínez, María Cristina García & Daniel Camilo Aguirre-Acevedo, Colombia</i>	1065
Competição social e status sociométrico em escolares diagnosticados com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) <i>Daiana Russo, Florencia Arteaga, Josefina Rubiales & Liliana Bakker, Argentina</i>	1081
Formação em valores e histórias tradicionais no palco da educação infantil <i>Verónica Marín-Díaz & Carmen Sánchez-Cuenca, España</i>	1093
Avaliação das políticas municipais de juventude a partir de um sistema de indicadores <i>Pere Soler-Masó, Anna Planas-Lladó & Judit Fullana-Noell, España</i>	1107

Interfaces complexas em políticas educativas e de juventude: sentidos e identidades em escolas de ensino médio no Chile <i>Walter Manuel Molina-Chávez & Iván Gabriel Oliva-Figueroa, Chile</i>	1125
Juventude em resistência. Educar para uma comunidade hermenêutica <i>Milton Leonel Calderón-Vélez, Ecuador</i>	1141
A argumentação metacognitiva nas aulas de Ciências <i>Jairo Alejandro Sánchez-Castaño, Olga Yazmín Castaño-Mejía & Óscar Eugenio Tamayo-Alzate, Colombia</i>	1153
Currículos oficiais e atitudes cidadãos de estudantes na América Latina: Uma análise comparativa <i>Martín Bascopé, Macarena Bonhomme, Cristián Cox, Juan Carlos Castillo & Daniel Miranda, Chile</i>	1169
Pedagogia dos movimentos sociais e educacionais como práticas de paz em contextos de guerra <i>Patricia Botero-Gómez, Colombia</i>	1191
Saberes ambientais lafkenche em zonas úmidas costeiras de La Araucanía (Chile) <i>Marcela Rojas-Maturana & Fernando Peña-Cortés, Chile</i>	1207
Empreendimento empresarial juvenil: avaliação com jovens estudantes em universidades <i>Víctor Daniel García-García, México</i>	1221
Terceira Seção: Relatórios e análises (Os conteúdos desta seção encontram-se disponíveis em: http://revistaumanizales.cinde.org.co)	1237
Índice cumulativo por autores	1239
Índice temático	1250
Mobilização Social como Políticas Públicas: Experiência “Buen Comienzo” de Medellín, Colômbia	1267
Mobilização social, ativismo e ação coletiva juvenil na América Latina e no Caribe	1275
XVI Congresso Colombiano de Nutrição e Dietética	1294
Boletim No. 102 da Organização dos Estados Iberoamericanos	1295
Quarta Seção: Opiniões e comentários (Os conteúdos desta seção encontram-se disponíveis em: http://revistaumanizales.cinde.org.co)	1301
Roteiros de investigação sobre culturas juvenis <i>Entrevista a Maritza Urteaga</i>	1303

Estudos qualitativos sobre a qualidade de vida. Metodologia e prática <i>Revisão livro de Graciela Tonon</i>	1314
A respeito do relatório de confiabilidade do CLARP-TDAH (Salamanca, 2010) <i>Sergio Domínguez-Lara & César Merino-Soto</i>	1316
Resposta à carta para o editor: a respeito do relatório de confiabilidade do CLARP-TDAH <i>Luisa Matilde Salamanca-Duque</i>	1318
A respeito da escolha do número de fatores em estudos psicométricos na Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude <i>César Merino-Soto & Sergio Domínguez-Lara</i>	1320
Resposta à carta para o editor: a respeito da escolha do número de fatores em estudos psicométricos <i>Emilse Durán-Aponte</i>	1323
Por que é importante relatar os intervalos de confiança do coeficiente alfa de Cronbach? <i>Sergio Alexis Domínguez-Lara & César Merino-Soto</i>	1326
Ética Editorial e Declaração Editorial de Boas Práticas da revista	1335
Guia para os autores e para as autoras	1352
Guia específico para a elaboração da lista final de referencias	1357
Formato para a avaliação de artigos e de documentos	1364
Certificado de manuscrito inédito e não-apresentação simultânea	1368
Cessão de Direitos de Autor	1371

EDITORIAL

Presentación del Volumen 13 N° 2 de julio-diciembre de 2015.

La construcción de conocimiento en el campo de la niñez y la juventud se enfrenta a grandes desafíos: ¿Desde qué marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos podemos pensar hoy infancias y juventudes que expresan una pluralidad inagotable de formas de ser y existir? ¿Qué procedimientos académicos o extracadémicos favorecen la comprensión de mundos infantiles y juveniles en los que cohabitan estructuras residuales de participación, educación y socialización, con prácticas emergentes de acción política, de interacción, de relación con las tecnologías, de nuevos hábitos de consumo, de maneras creativas de subjetivación y comunicación? ¿Cómo abordar las condiciones de vida de niños, niñas y jóvenes que en contextos como los de América Latina están cobijadas por diversos procesos de exclusión social, de precariedad económica y vital, de desigualdades, injusticias, opresiones y violencias con profundas raíces históricas y considerables niveles de naturalización? ¿Cómo transcender la sola producción teórica y la necesaria comprensión de las realidades para construir nuevos mundos y posibilidades de vida digna no *para* los niños, niñas y jóvenes sino de la mano *con* ellos y ellas, desde sus perspectivas, sentidos, voces y formas de expresión?

Se requiere avanzar, como se ha venido haciendo, hacia abordajes críticos y transdisciplinarios que permitan aprehender e intervenir en las complejidades del mundo social y en las realidades concretas de la niñez y la juventud. Desde luego, bien sabemos que la misma constitución de la infancia y la juventud como “objetos de conocimiento” se ha desarrollado a través de contribuciones significativas realizadas desde distintas disciplinas y nodos de reflexión. La noción de infancia, por ejemplo, como explicó Sandra Carli (2011), se ha configurado desde los más variados aportes del psicoanálisis, la sociología, el derecho, el trabajo social, los estudios literarios, los estudios de la comunicación y la cultura, la antropología, la historia, entre otros. Además, se ha soportado en toda clase de imaginarios y representaciones que en ocasiones circulan de manera contradictoria: “menores de edad”, personas necesitadas de protección, objetos de intervención y cuidado, sujetos de derechos, por mencionar algunos de los lugares simbólicos en los que se ha pretendido situarles. Sin embargo, pese a que son muchos los enfoques, así como las temáticas y problemáticas, las tendencias en la investigación social y cultural relativa a las infancias apuntan hacia lugares cada vez menos homegenizadores, abstractos y disciplinares, y cada vez más plurales, contextuales y relacionales.

Las múltiples formas de ser niño o niña y las complejidades de las experiencias infantiles han conducido a formas de investigación más flexibles y abiertas, tanto en términos teóricos como metodológicos, que transitan por los intersticios de las disciplinas y se resisten a abordajes reduccionistas o centrados en la percepción de los niños y niñas como ciudadanos de segunda categoría o como sujetos sin agencia. Los despliegues en el campo de estudio de la niñez han venido cuestionando el pretendido carácter universal y ahistórico de la infancia, la reducción de los niños y niñas a depositarios de tradición o de las enseñanzas de los adultos, y las lecturas exclusivamente biologicistas o centradas en las vulnerabilidades y las carencias. En su lugar, desde enfoques situados o locales (sin decir con ello particularistas), se han pensado las infancias como construcciones socioculturales inmersas en estructuras materiales y entramados de significación que limitan las posibilidades de ciertos movimientos, determinan trayectorias vitales, sedimentan prácticas; pero al tiempo posibilitan otros movimientos, no agotan las agencias, ni se sitúan más allá de los avatares de la historia. Basta ver como ejemplo de esto la rica producción de conocimiento en el campo de las infancias que la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* ofrece en el presente número y a la que nos referiremos más adelante.

Por lo pronto, cabe agregar que lo propio ha acontecido en el campo de los estudios de juventud. No está de más recordar que la juventud, como concepto o categoría social, ha sido abordada desde distintas corrientes teóricas y asociada a diferentes características que se considera definen, según el enfoque, lo que significa *ser joven* en un momento histórico y en una sociedad determinada. En el desarrollo prolífico de los estudios de juventud han entrado en disputa distintos saberes que han intervenido el significado de “lo joven” desde apuestas y perspectivas variadas tanto de corte biológico, como pedagógico, antropológico, sociológico, crítico, político, entre otros. En este sentido, los sujetos considerados jóvenes han sido interpelados desde la academia, pero también desde otros ámbitos de la sociedad (instituciones, industrias culturales, medios de comunicación, etc.), por discursos que configuran imágenes e imaginarios múltiples y que obedecen a intencionalidades diversas. Así, se ha hablado de los jóvenes como sujetos inmersos en un periodo de transición, o en búsqueda de identidad, sujetos que representan el motor del cambio social, sujetos vulnerables y proclives al riesgo, o sujetos naturalmente peligrosos y desadaptados, por nombrar tan solo algunas de las nociones de joven identificadas en distintas investigaciones y estados del arte (Arango, Escobar & Quintero, 2008, Pérez-Islas, 2008, Muñoz, 2010, Gómez-Esteban, 2011).

Algunos de los discursos más destacados en términos de lo que han aportado para instituir una manera particular de pensar/construir la juventud, han sido los siguientes: 1) *El discurso psicobiológico o evolutivo* que desde una perspectiva etaria considera la juventud como una etapa en un desarrollo humano lineal, unívoco, continuo, progresivo y acumulativo, que se caracteriza por ciertos rasgos psicobiológicos y sociales predeterminados y asociados a la transición y a la incompletud. 2) *El discurso de las políticas sociales* que transita desde representaciones de los jóvenes como “el futuro de la sociedad”, actores estratégicos del desarrollo y sujetos de derechos, hasta visiones negativas que los asocian a individuos en situación de riesgo, de dependencia, de falta de autonomía e incluso a delincuentes en potencia (Gómez-Esteban, 2011). 3) *El discurso pedagógico* que se refiere a la juventud como una etapa de la vida para formarse, para explorar, para dedicar un periodo de tiempo (de moratoria social) exclusivamente al estudio, postergando responsabilidades económicas y exigencias “vinculadas con un ingreso pleno a la madurez social: formar un hogar, trabajar, tener hijos” (Margulis & Urresti, 1998, p. 4). 4) *El discurso de las ciencias sociales* que agrupa diversas vertientes: culturalismo estadounidense, teoría de las generaciones, enfoque funcionalista, perspectiva de la complejidad y la constructividad, entre muchas otras. 5) *El discurso de los Estudios culturales* cuyo origen por lo general se asocia a la Escuela de Birmingham (sin reducirse a ésta), y a las investigaciones relacionadas con las subculturas juveniles como formas de resistencia simbólica de los grupos dominados frente a los dominantes (Pérez-Islas, 2008).

Ante este panorama y teniendo en cuenta la advertencia hecha por Reguillo (2003) acerca de no caer en el error de pensar la juventud como un continuo temporal, homogéneo, ahistórico o esencial; la investigación social y cultural en el campo de las juventudes también ha transitado hacia lugares que problematizan las concepciones más tradicionales y apuestan por discursos constructivistas, críticos o complejos en los que la condición juvenil no es una “simple etapa en una secuencia lineal biológico-biográfica, sino una construcción sociocultural históricamente definida” (Rossi, 2006, p. 13). Como señala Valenzuela (2005) “la juventud es un concepto vacío fuera de su contenido histórico y sociocultural” (p. 19), razón por la cual, ésta varía según el momento histórico, según ciertos marcadores de identidad (clase social, lugar de procedencia, etnia, género, orientación sexual, etc.), según su relación con lo que se define como “no juvenil” e incluso, según elementos como la esperanza de vida, que está mediada por los contextos socioeconómicos. En este sentido, aquellos sujetos de carne y hueso y sus identidades juveniles, tienen que ver mucho más con construcciones sociohistóricas, polisémicas, relacionales, cambiantes y transitorias, que con totalidades esenciales, cristalizadas o definidas por factores exclusivamente físico-biológicos.

...

Lo cierto es que tanto en el campo de la niñez como de la juventud, la producción de conocimiento se ha enfrentado por lo menos a tres grandes desplazamientos que el presente número de la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, ayuda a consolidar:

a) De los cánones disciplinarios a las perspectivas multi, inter y transdisciplinarias. Dadas las complejidades y pluralidad de las experiencias de niñez y juventud, la producción de conocimiento ha abogado cada vez más por lecturas que se apoyan en amplios campos teóricos y plurales estrategias metodológicas, en lugar de restringirse a una única disciplina o privilegiar el paradigma de la monocultura y la fragmentación. El presente número de la revista, de temática abierta, es un buen ejemplo de ello, pues los lectores podrán encontrar reflexiones e investigaciones sobre temáticas diversas que circulan por las zonas de frontera de las disciplinas y ofrecen un rico panorama teórico y metodológico. A nivel temático, en la primera sección, de teoría y metateoría, se encuentran artículos que versan sobre niños y niñas, sobre jóvenes y sobre educación. En la segunda sección, dedicada a estudios e investigaciones, es posible identificar artículos acerca de asuntos políticos, de aspectos psicológicos y de desarrollo humano, y de temáticas de salud, ética y educación de niños, niñas y jóvenes.

A nivel teórico y epistemológico los artículos que se incluyen en este número se mueven por diversos terrenos, como la psicología, la antropología, la sociología clínica, la comunicación, la educación, la ciencia política, la hermenéutica y la fenomenología social, ofreciendo además diversas claves metodológicas ligadas a aproximaciones etnográficas, al análisis crítico del discurso, a historias de vida, a estudios cuasi-experimentales con pre/post-test, entre muchos otros.

b) Del enfoque ahistórico y homogenizador al abordaje situado y contextual. El desplazamiento hacia perspectivas en donde adquieren mayor centralidad las mediaciones de la historia, los entramados relacionales constitutivos de determinadas problemáticas y las especificidades de los contextos, se hace evidente en este número de la revista. En efecto, se presentan artículos que provienen o abordan situaciones relativas a los contextos de países como Argentina, Chile, Colombia, México, España, Uruguay, Ecuador, Brasil y Francia. La lectura de la revista en clave comparativa puede permitir la comprensión de las particularidades en el abordaje de temáticas cercanas en localizaciones diferentes y en torno a casos concretos.

c) Del conocimiento de “lo dado” al compromiso ético-político con el cambio social. La investigación en los campos de la niñez y la juventud demuestra un creciente compromiso con la transformación de las condiciones de vida de niños, niñas y jóvenes. Varios de los artículos que se presentan en este número de la revista permiten profundizar en las densidades de ciertas temáticas relativas a las infancias, las juventudes y la educación, y pueden orientar la toma de decisiones o las acciones de intervención, acompañamiento o movilización a favor de mejores condiciones de vida para niños, niñas y jóvenes. Una buena proporción de artículos, además, genera propuestas y reflexiones que de manera explícita buscan trascender la sola comprensión del mundo, con el fin de promover la construcción de realidades distintas y sociedades menos excluyentes.

...

Los 46 artículos del presente número de la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, pueden asociarse en tres grandes grupos de acuerdo a sus intencionalidades, que se mueven entre las *concepciones*, las *afectaciones* y las *propuestas*. En el primer grupo relativo a las concepciones, identificamos los trabajos que se centran en las percepciones, principios, perspectivas o sentidos asociados a algún tema de exploración ligado a la niñez, la juventud o la educación (migración, desplazamiento, desigualdad social, entre otros). El segundo grupo enfatiza en las dificultades o problemáticas que afectan a niños, niñas y jóvenes en contextos diversos. Por último, el tercer grupo de textos, destaca las posibilidades y deja planteadas propuestas de cara a nuevas formas de vida, de educación o de sociedad.

En este sentido, en la primera sección de teoría y metateoría, varios artículos indagan en las *concepciones* acerca de aspectos de espacial interés investigativo. El trabajo de Luís Antonio Groppo se propone como objetivo comprender el concepto sociológico de la juventud en la sociedad contemporánea, a partir de un análisis bibliográfico en el campo de la sociología de la juventud. Ana María Arias-Cardona y Sara Victoria Alvarado exploran las perspectivas desde las que se realiza el acercamiento teórico al concepto “juventud” y presentan una síntesis de un estado del arte consolidado a partir de las categorías “jóvenes” y “política”. Lo anterior lo establecen con el fin de proponer un cambio de concepción, de las miradas adultocéntricas que señalan a los y las jóvenes como “apáticos y desinteresados”, a lecturas transdisciplinarias basadas en la diversidad y el reconocimiento de los contextos.

En otra línea, Carlos Federico Ayala-Zuluaga, Alejandra María Franco-Jiménez y José Enver Ayala-Zuluaga, abordan los sentidos asociados a las prácticas profesionales educativas y las tensiones entre los postulados teóricos y la realidad de los sujetos que viven la práctica, a partir de una reflexión desde la formación en educación física. Por su parte, Yicel Nayrobis Giraldo y Alexander Ruiz-Silva identifican tres tendencias en el abordaje investigativo de la solidaridad por medio de un análisis documental cuyo corpus estuvo integrado por 39 textos de carácter investigativo.

Con respecto a las *afectaciones*, desde una lectura crítica que retoma los mapas parlantes de la Investigación Acción Participativa, Dery Lorena Suárez-Cabrera destaca los discursos estigmatizantes de la migración en Chile y en especial de la niñez migrante, que está siendo configurada como un nuevo sujeto problemático. En el tercer grupo, relativo a las *propuestas*, Felip Gascón y Lorena Godoy proponen un nuevo estatus visual de la niñez que confronte la visualidad dominante asociada a las infancias, y que cuestione las prácticas de minoridad que la mirada adulta construye sobre los niños y niñas. De igual forma, Oscar Leonardo Cárdenas- Forero contribuye a visibilizar La Participación del Maestro Docente de Preescolar Público en el Movimiento Pedagógico Colombiano, con el fin de otorgarle a esta subjetividad recientemente creada en la escuela pública, un estatus distinto y un reconocimiento a su participación en dicha movilización política. Martín Ierullo propone problematizar las tensiones y desafíos en relación con las prácticas de crianza y cuidado de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente en distintas zonas del área metropolitana de Buenos Aires, en el marco del programa Piubamas y se pone en evidencia la consolidación de prácticas defensivas de cuidado en los barrios populares, así como también la extensión de las acciones hacia los individuos adolescentes.

Ahora bien, en la segunda sección de la revista orientada a estudios e investigaciones y que incluye un abundante número de artículos, también se pueden evidenciar los tres grupos recién señalados. Respecto a las *concepciones*, Débora Imhoff y Silvina Brussino se proponen conocer las nociones asociadas al origen de la desigualdad social en niños y niñas cordobeses de 10 y 11 años; mientras que Karla Yunuén Guzmán-Carrillo, Blanca Sharim González-Verduzco y María Elena Rivera-Heredia parten de un estudio con la participación de 177 estudiantes de primaria de la comunidad de Jesús del Monte, Michoacán (México), para comparar los recursos psicológicos y la diferentes percepciones de la migración que poseen los niños y niñas que tienen experiencia de migración dentro de su familia, frente a aquellos que no la tienen. Por su parte, Catalina González-Penagos, Melissa Cano-Gómez, Edwin J. Meneses-Gómez y Annie M. Vivares-Builes identifican las necesidades de salud bucal de los niños y niñas de 2 a 5 años del programa Buen Comienzo-Fantasías de las Américas, abogando también a las percepciones, en este caso de las agentes educativas en la ciudad de Medellín-Colombia para el año 2013.

Otro trabajo, como el de André Vilela Komatsu y Marina Rezende Bazon, permite caracterizar los comportamientos de una muestra de adolescentes brasileños (de escuelas públicas y adolescentes judicializados), a partir de las respuestas a un cuestionario que indagaba por sus concepciones frente al comportamiento asociado al consumo de alcohol, drogas y la participación en actos delictivos. De la misma manera, Carolina Bringas-Molleda, Lourdes Cortés-Ayala, María Ángeles Antuña-Bellerín, Mirta Flores-Galaz, Javier López-Cepero y Francisco Javier Rodríguez-Díaz, exploran en

su artículo la percepción de maltrato en la relación de noviazgo de jóvenes mexicanos y concluyen, entre otros aspectos, que los niveles de victimización y la percepción de maltrato son mayores en estudiantes universitarios de ambos sexos, que en otros niveles educativos. También sobre México, Rosario Esteinou presenta las percepciones de adolescentes indígenas acerca de su autonomía y de los comportamientos de sus padres y madres en términos del apoyo y control que ellos y ellas ejercen. Asimismo, Carlos Hidalgo-Rasmussen junto con Alfredo Hidalgo-San Martín analizan la relación entre las percepciones de estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria acerca de la violencia del país y su municipio, y de la inseguridad en su colonia y escuela, con su rol en el bullying escolar: observador, víctima o acosador. Salvador Vargas-Salfate, Juan Carlos Oyanedel y Javier Torres-Vallejos, discuten la relación entre socialización e interés por la política en jóvenes de Chile, desde las teorías de la socialización y la cultura política, que sostienen que las orientaciones de los individuos son adquiridas mediante procesos de relaciones con otros y con instituciones, de forma recíproca.

Algunos trabajos más trascienden los temas de niñez y juventud y se sumergen en los ámbitos de la educación y la salud. María Cara-Díaz, Tomás Sola-Martínez, Inmaculada Aznar-Díaz y Francisco Fernández-Martín, analizan en su artículo la percepción que poseen los sujetos docentes sobre las Clases de Inclusión Escolar (Clis) de Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) en relación con distintos aspectos organizativos. Maritza Rengifo-Millán, desde la descripción y análisis comparativo (entre países desarrollados y de América Latina) de estudios realizados entre 1997 y 2013, concluye que las grandes diferencias existentes están relacionadas con la poca cultura de la calidad educativa en Latinoamérica, el escaso financiamiento para la educación superior, el limitado acceso de la juventud a las universidades y la falta de innovación e internacionalización de los currículos y la investigación.

En el caso de la salud, Ángela María Franco-Cortés y Ofelia Roldán-Vargas presentan los resultados de una investigación realizada con el objetivo de comprender el sentido que tiene la responsabilidad con la salud para miembros de organizaciones sociales que se movilizan por el derecho a la vida saludable. Diana Zulima Urrego-Mendoza y Marieta Quintero-Mejía, a partir de un estudio sobre las narrativas médicas en Colombia apuntan a comprender las situaciones dilemáticas y los principios que guían la toma de decisión de los médicos y médicas en el contexto del conflicto armado colombiano. Del mismo modo, Liliana Adela Zuliani-Arango, María Eugenia Villegas-Peña, Leonor Angélica Galindo-Cárdenas y Miglena Kambourova, por medio de una investigación con estudiantes y docentes del pregrado en Medicina de la Universidad de Antioquia, Colombia, concluyen que la visita domiciliaria familiar es una estrategia didáctica significativa para la formación integral del personal médico.

Por último, otras investigaciones de este primer grupo de textos son las de Mariana García-Palacios, Axel Horn y José Antonio Castorina sobre el proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología; el trabajo de Mariano A. Castellaro y Néstor D. Roselli que compara las características diferenciales de la interacción verbal colaborativa entre distintos grupos etarios (4, 8 y 12 años) y contextos socioeconómicos (favorecido y desfavorecido); y el análisis de Paula Isacovich sobre distintas perspectivas de investigaciones en ciencias sociales que se han centrado en la inserción laboral juvenil en América Latina desde la escolarización, pasando por las políticas de fomento al empleo joven y hasta las experiencias de jóvenes en relación con la formación y el trabajo.

Con respecto al segundo grupo de artículos, relativos a las *afectaciones*, encontramos la investigación de Patricia Eliana Castillo-Gallardo y Alejandra González-Celis, quienes hacen una revisión de la historia de la infancia en Chile y en América Latina con el fin de contribuir a la comprensión de los mecanismos de legitimación de la desigualdad social que imperan hasta el presente. También se incorpora el estudio de Sonia Patricia Murguía-Mier, Claudia Unikel-Santoncini, Bertha Blum-Grynberg y Bertha Elvia Taracena-Ruiz, que se enfoca en las instancias psíquicas de jóvenes con anorexia nerviosa que lastiman su cuerpo tan gravemente que pueden incluso llegar hasta la muerte. Ana Paula Eid, João Luis Almeida Weber y Adolfo Pizzinato, Brasil, por su parte,

contribuyen con su trabajo a evidenciar el caso de jóvenes infectadas con VIH/Sida y a indagar en los prejuicios, aspiraciones y miedos que atraviesan su cotidianidad y proyectos de vida.

De igual forma, Carolina González-Laurino nos presenta el debate de la seguridad pública centrado en la infracción penal juvenil, en el contexto uruguayo mediado por la presentación de un proyecto que en el año 2014 propone bajar la edad de imputabilidad penal de dieciocho a dieciséis años de edad. En el caso del artículo de Alexander Alvis-Rizzo, Carmen Patricia Duque-Sierra y Alexander Rodríguez-Bustamante, a través de narraciones autobiográficas se habla de las configuraciones identitarias de jóvenes que experimentaron en la infancia la desaparición forzada de un familiar. También sobre jóvenes y configuraciones familiares en este caso en Zaragoza, España, a partir de historias de vida David Pac-Salas y Tirso Ventura de Pedro establecen una relación entre el capital educativo interiorizado y la extensión de las trayectorias educativas de jóvenes con configuraciones familiares obreras.

En otra línea, el trabajo de Marcos Jacobo Estrada-Ruiz sobre las jóvenes que desertan de la educación media en Hermosillo, Sonora, México, expone las causas y consecuencias de dicha deserción, así como las distintas situaciones de vulnerabilidad a las que quedan expuestas las mujeres que abandonan sus estudios por distintos factores relacionados con su condición social juvenil y de sexo. La preocupación ya no por la deserción escolar sino en general por la educación y la pedagogía, se evidencia en la investigación de Juan Beltrán-Véliz y Juan Mansilla-Sepúlveda que devela los aspectos que obstaculizan las prácticas de las coordinaciones pedagógicas en liceos situados en contextos de vulnerabilidad social en la Araucanía chilena. Los autores concluyen que la ausencia de liderazgo, de competencias de los Jutp y su rol enfocado en una “conducción técnica basada en el control”, obstaculizan las prácticas de las coordinaciones pedagógicas. En la bisagra entre las afectaciones y las propuestas, el trabajo de Nicolás Aguilar-Forero y Germán Muñoz expone algunos de los efectos de la violencia estructural en la vida de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para luego analizar las posibilidades de construcción de paz que pueden estar emergiendo desde la acción colectiva juvenil. Asimismo, María Isabel Valencia-Suescún, Mónica Ramírez, María Alejandra Fajardo y María Camila Ospina-Alvarado se refieren a la situación de niños y niñas en el conflicto armado colombiano, con el fin de evidenciar múltiples afectaciones y vulneraciones a sus derechos, pero también, las potencias y capacidades de acción que se expresan en contextos adversos y en procesos de socialización política en los que los niños y niñas participan.

Para terminar, en el tercer grupo de artículos relativo a las *propuestas*, Fernando Salinas-Quiroz y Germán Posada presentan la necesidad de dirigir intervenciones a sujetos cuidadores de niños y niñas menores de 6 años y proponen un método para la evaluación de su sensibilidad y orientar intervenciones dirigidas a las personas cuidadoras de la primera infancia. De igual forma, Marta Martínez, María Cristina García y Daniel Camilo Aguirre-Acevedo analizan el temperamento, la respuesta al estrés y las expectativas y prácticas de crianza en niños colombianos de 1 año, lo cual les permite llegar a resultados relevantes para los programas de formación de padres al destacar la importancia de erradicar el castigo físico y promover prácticas de crianza alternativas.

Por su parte, Daiana Russo, Florencia Arteaga, Josefina Rubiales y Liliana Bakker establecen relaciones entre la autopercepción de la competencia social en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y el status sociométrico escolar. Sus resultados se presentan como una base para elaborar estrategias de intervención psicológica y diseñar abordajes educativos en el aula que fortalezcan la interacción social de estos niños. Verónica Marín-Díaz y Carmen Sánchez-Cuenca destacan la propuesta de educar en valores a través de los cuentos tradicionales en la etapa de Educación Infantil, como una metodología válida para la socialización de los niños y las niñas.

Acerca de los y las jóvenes, Pere Soler-Masó, Anna Planas-Lladó y Judit Fullana-Noell presentan un sistema de indicadores (SIAPJove) para evaluar políticas municipales de juventud que ha sido aplicado a tres municipios de Cataluña en el Estado Español para comprobar su aplicabilidad y eficacia. Walter Manuel Molina-Chávez e Iván Gabriel Oliva-Figueroa por medio de un estudio

en cuatro escuelas secundarias públicas en Santiago de Chile encuentran pluralidad de sentidos e identidades emergentes que, concluyen, tienen profundas implicancias para el diseño de políticas públicas educativas y de juventud. En una línea similar, Milton Leonel Calderón-Vélez a través de un caso ocurrido en el espacio educativo ecuatoriano, analiza las resistencias juveniles frente al mundo adulto y propone la construcción de una “comunidad de sentido” que posibilite la búsqueda de consensos entre el mundo adulto -que dirige la escuela-, y las subjetividades juveniles.

Por último, la preocupación por asuntos de educación y pedagogía se manifiesta en cinco artículos más. En el primero, Jairo Alejandro Sánchez-Castaño, Olga Yazmín Castaño-Mejía y Oscar Eugenio Tamayo-Alzate estudian la argumentación metacognitiva en el aula de ciencias, con estudiantes de básica secundaria entre los 14 y los 16 años, y sientan las bases para que futuros estudios profundicen en la comprensión de las interacciones entre argumentación y metacognición, y enfatizan en cómo desarrollarla en el aula. En el segundo, Martín Bascopé, Macarena Bonhomme, Cristián Cox, Juan Carlos Castillo y Daniel Miranda sugieren pautas para mejorar y expandir la educación ciudadana en América Latina, considerando la importancia de esta para la formación de una ciudadanía activa. En el tercero, Patricia Botero-Gómez se centra en algunas narrativas colectivas acerca de las prácticas formativas construidas en comunidades y movimientos sociales en Colombia, y propone que las comunidades vinculadas a movimientos sociales aportan formas alternativas de formación política, recrean los procesos de enseñanza-aprendizaje desde otras epistemologías y construyen poderes subalternos anclados a los contextos culturales y territorios de vida, que pueden modificar las formas de relación inter-humanas y entre mundos. En el cuarto, Marcela Rojas-Maturana y Fernando Peña-Cortés se acercan a la realidad de la transmisión oral de saberes y prácticas acerca del territorio, en familias lafkenche que viven asociadas a espacios de humedales en borde costero de la Araucanía (Chile), ambos concluyen que la sistematicidad en el acercamiento de los alumnos y alumnas a su cultura originaria, la permanencia en el tiempo de los asesores y asesoras culturales, el compromiso real de los profesores y profesoras no mapuches, y el respeto de estos hacia la cultura, puede eventualmente lograr resultados satisfactorios en la preservación de la lengua y de las prácticas culturales en el territorio lafkenche. En el quinto, y último Víctor Daniel García-García, indagó sobre las intenciones que los jóvenes y las jóvenes estudiantes de universidad tienen respecto al emprendimiento empresarial, concluye que el emprendimiento empresarial juvenil puede ser una estrategia adecuada para: (1) enfrentar la crisis de empleo decente; (2) agenciar al sujeto joven, siempre y cuando existan las condiciones materiales y culturales propicias para llevarlo a cabo.

...

El presente número de la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, permite ver entonces que la producción de conocimiento y la investigación en infancias, juventudes y educación, avanza hacia horizontes interpretativos complejos y diversos, presiona el cierre de brechas entre las elaboraciones académicas y las necesidades concretas, y consolida miradas multidisciplinares y multisituadas que develan las concepciones de niños, niñas y jóvenes frente a distintos asuntos que les conciernen, las afectaciones o vulneraciones que les afligen y también, las propuestas desarrolladas desde la reflexión y la investigación social en la búsqueda de mejores condiciones de vida para la niñez y la juventud.

Lista de referencias

- Arango, A. M., Escobar, M. R. & Quintero, F. (2008). *Nos miran pero ¿Ven más allá?: La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. Para cartografiar la diversidad de los jóvenes*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas

- para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalba & Ma. Zapiola (eds.) *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.
- Gómez-Esteban, J. H. (2011). Discursos sobre la juventud o las tribulaciones para ser lo que uno es. En J. C. Amador, R. García-Duarte & Q. M. Leonel Loaiza (eds.) *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá*, (pp.101-131). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición juvenil. Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, D. C.: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- Muñoz, G. (2010). *Youth studies in Latin America: changes, exchanges, challenges. Youth studies in Colombia*. Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.
- Pérez-Islas, J. A. (2008). *Juventud: un concepto en disputa. Teorías sobre la juventud; las miradas de los clásicos*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reguillo, R. (2003). Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo. En J. M. Valenzuela (coord.) *Los estudios culturales en México*, (pp. 354-379). México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.
- Rossi, F. (2006). *Las juventudes en movimiento: informe sobre las formas de participación política de los jóvenes*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común*, 1 (1-2), pp. 1-38.

...

La sección tercera de “Informes y Análisis”, recoge una variada agenda de eventos y programas. En primer lugar, Vianey Johana Salazar-Villegas y Eliana Samara Sepúlveda-Villegas presentan el documento “Movilización Social como Política Pública: Experiencia Buen Comienzo de Medellín-Colombia”, en donde se desarrolla la movilización social como proceso mediante el cual se construyen ambientes de diálogo, concertación y estrategias conjuntas que permiten la generación de capital social para favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas.

A continuación, el Grupo de Trabajo de Clacso con énfasis en el eje “Acción colectiva, Participación, Políticas Públicas y Estado”, comparte el Seminario Virtual: “Movilización social, activismo y acción colectiva juvenil en América Latina y el Caribe” que será coordinado por René Unda, Melina Vásquez y Silvia Borelli y contará con la participación de algunas y algunos investigadores del GT como docentes: René Unda, Melina Vásquez, Silvia Borelli, Carles Feixa, Rose de Melo Rocha, Oscar Aguilera, Sara Victoria Alvarado, Ernesto Rodríguez, Pablo Vommaro, Angélica María Ocampo Talero, Juan Romero, María Isabel Domínguez García y Jorge Benedicto.

Del 12 al 15 de Agosto de 2015, en la ciudad de Santa Marta, se desarrollará el XVI Congreso Colombiano de Nutrición y Dietética, organizado por la Asociación Colombiana de Nutricionistas Dietistas (Acodin), sede Magdalena, con el apoyo de miembros de Acodin Atlántico. El tema central del congreso es: “Pandemia de Cronicidad, Epigenética y Educación Nutricional, Herramientas de Afrontamiento”.

Por último, el boletín N° 102 de la Organización de Estados Iberoamericanos, informa sobre uno de los grandes proyectos que marcan la agenda planetaria: Beyond 2015/Más allá del 2015: una agenda universal para la transición a la sostenibilidad. También se publican como parte de este proyecto las “Recomendaciones para la Declaración Política sobre la Agenda Post-2015”.

En Revisiones y Recensiones (Cuarta Sección), Lorena Natalia Plesnicar entrevista a una investigadora reconocida en el campo de los estudios sobre juventudes en América Latina, Martiza Urteaga Castro-Pozo. De este diálogo resulta el interesante texto: Itinerarios de investigación sobre culturas juveniles.

“Qualitative studies in quality of life. Methodology and practice” es el libro coordinado por la

investigadora argentina Graciela Tonon y que recoge capítulos en donde se resalta la importancia de los métodos cualitativos que se aplican en diferentes campos del estudio de la calidad de vida en contextos latinoamericanos y explora sobre el uso y la pertinencia de los métodos cualitativos en investigaciones sobre calidad de vida. La reseña de este libro es elaborada por Antonio José López.

Una novedad en la revista es la publicación de correos al editor, y que inauguran Sergio Domínguez-Lara y César Merino-Soto, en donde realizan algunos comentarios del documento “Sobre el reporte de confiabilidad del CLARP-TDAH” (Salamanca, 2010), y que apareció en el Volumen 8, N° 2 de nuestra revista. A su vez, la autora del artículo, Luisa Matilde Salamanca-Duque envía un correo de respuesta que también publicamos.

Los mismos César Merino-Soto y Sergio Domínguez-Lara remiten otro correo al editor: “Sobre la elección del número de factores en estudios psicométricos en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud”. El motivo de la carta es poner de relieve que, en una revisión de la literatura recientemente publicada en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, los estudios psicométricos (Álvarez-Ramírez, 2014, Durán-Aponte & Pujol, 2013, Jiménez, Castillo & Cisternas, 2012, Zicavo, Palma & Garrido, 2012) que usaron un enfoque de reducción de variables (componentes principales o análisis factorial), pueden tener debilidades metodológicas que se agregan a los límites naturales de las investigaciones. De los autores mencionados, responde Emilse Durán-Aponte en comunicado también publicado.

“¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach?”, carta enviada por Sergio Alexis Domínguez-Lara y César Merino-Soto, expone brevemente la importancia de incluir información adicional a las estimaciones de confiabilidad, un aspecto que parece ser desconocido o aún no valorado apropiadamente en la investigación publicada en Latinoamérica. Como corolario de esta carta, se presenta una aplicación informática relevante al tema presentado.

...

Invitamos a participar en la Convocatoria para el Volumen 14, N° 2 de julio-diciembre de 2016 sobre “Investigación y desarrollo en ciencias sociales: perspectivas socioeducativas en un mundo globalizado” y que pretende dar luz a todos aquellos estudios y análisis realizados resultado de experiencias e investigación en Ciencias Sociales, relacionadas más concretamente con aspectos socioeducativos en cualquiera de sus vertientes. Este número es convocado por la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, de Colombia, el Grupo de Investigación A.R.E.A. (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza, HUM-672) de la Junta de Andalucía (España) y el Dr. Francisco Javier Hinojo-Lucena, profesor de la Universidad de Granada como co-coordinador del monográfico, así como diferentes investigadores de Centros de Investigación Superior y Universidades de Málaga, Albacete, Alicante, Huelva, Córdoba, etc. (España) y universidades de países como Costa Rica, México, Cuba, Ecuador, Chile, Argentina, Colombia, Estados Unidos, Portugal, Reino Unido e Italia entre otros.

La indexación de la revista en A2 por parte de Publindex de Colciencias ha sido extendida por un año más, a partir del 30 de junio de 2015, mientras se ajusta la nueva normatividad para la indexación de revistas científicas en Colombia.

Habíamos informado en ediciones anteriores que estábamos aplicando a la indexación de la revista en el índice bibliográfico Scopus. En la presente semana hemos tenido respuesta negativa a nuestra solicitud, una razón importante es la amplitud de campos en los que publica la revista y a su difícil ubicación en un área disciplinar específica. Para la revista es importante contribuir a la construcción de los campos de la niñez y la juventud en América Latina y El Caribe; campos estos que requieren no sólo del diálogo inter y transdisciplinar de las diferentes ciencias sociales, sino de otros saberes y de múltiples voces de diferentes actores sociales, controversia epistemológica en la que se debaten hoy los conocimientos en ciencias sociales en el mundo.

En la página web de la revista se ha incorporado una nueva ventana, el News Letter, con

información de interés que mes a mes se visibiliza en la columna derecha de la pantalla.

Es nuestro anhelo que este acervo investigativo, académico y de acciones varias en torno a las ciencias sociales, niñez y juventud sea de su agrado y utilidad, a la vez que constituya un punto de referencia para el diálogo permanente sobre los temas fundamentales del contexto político, económico, social y cultural de Iberoamérica y El Caribe.

El Director-Editor,

Héctor Fabio Ospina

El editor invitado,

Nicolás Aguilar-Forero

Profesor Universidad de Los Andes, Colombia.

Editoras asociadas,

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brasil.

Liliana Del Valle

Secretaría de Educación de Medellín, Colombia.

Marta Cardona

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

EDITORIAL

Presentation of Volume 13 N° 2 July - December 2015.

The construction of knowledge in the field of childhood and youth faces significant challenges: What theoretical, epistemological and methodological frameworks can we use nowadays to think of childhoods and youths that express an inexhaustible plurality of ways of being and existing? What academic or extra-academic procedures favor the comprehension of the worlds of children and young people in which residual structures of participation, education and socialization cohabit with emerging practices of political action and interaction in relation to technologies, involving new consumption habits that in turn lead to the creative use of subjectivization and communication? How can we address the living conditions of children and young people that in contexts such as Latin America are covered by diverse processes of social exclusion, economic and vital precariousness, of inequalities, injustice, oppression and violences that have deep historical roots and considerable levels of naturalization? How can theoretical production and the necessary understanding of realities be transcended to build new worlds and possibilities of dignified lives, not *for* children and young people, but *with* them, based on their perspectives, meanings, voices and forms of expression?

Progress needs to be made, and it is occurring, towards critical and trans-disciplinary approaches that allow for understanding and interventions in complexities of the social world and in the concrete realities of childhood and youth. The constitution of childhood and youth as “objects of knowledge” has been developed as a result of significant contributions carried out through different disciplines and nodes of reflection. The notion of childhood, for example, as explained by Sandra Carli (2011), has been configured through a range of contributions from the fields of psychoanalysis, sociology, law, social work, literary studies, communication and culture studies, anthropology, and history, among others. In addition, this has been supported in all types of imaginaries and representations that on occasions circulate in a contradictory manner: the concept of “minors” that need protection, are objectives of intervention and care and are subjects of rights are just some of the symbolic places in which they have been located. However, despite the fact that there are many approaches as well as themes and problems, the trends in social and cultural research in the areas of childhood and youth focus on areas that are less and less homogenized, abstract and part of disciplines and are more and more plural, contextual and relational.

The multiple forms of being a child and the complexities of childhood experiences have led to forms of research that are more flexible and open, both in theoretical and methodological terms, that transit along the gaps between disciplines and resist reductionist approaches or those focused on the perception of children as a lower category of citizen or subjects without agency. The work carried out in the field of childhood studies has been questioning the supposed universal and ahistorical character of childhood, the reduction of children to being depositories of the traditions or teachings from adults and the exclusively biological readings of children and the focus on vulnerabilities and what children lack. In their place, based on situated or local approaches (without calling these approaches particularistic), childhood has been thought through the lens of immersed socio-cultural constructions in material structures and webs of meaning that limit the possibilities of certain movements, determine life trajectories and sediment practices; but at the same time these include movements, don't exhaust agencies nor are they located beyond avatars of history. Examples of this rich production of knowledge in the field of childhood are in the current edition of the *Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth*, which we refer to further on.

It is important to add that this has also happened in the field of youth studies. Youth, as a social concept or category, has been covered from different theoretical and associated currents with different characteristics that, depending on the approach, are considered to define what it means to *be a young person* in a specific historical moment and society. In the prolific research that has been carried out in this area, a wide range of different knowledge has been created regarding the meaning of “youth”, based on varied biological, pedagogical, anthropological, sociological, critical and political positions and perspectives. In this sense, the subjects considered young people have been questioned from the field of academia, but also from other areas of society (institutions, cultural industries, the media, etc.) through discourses that configure multiple images and imaginaries and that obey diverse intentions. As a result, young people have been considered as subjects immersed in a transition period or in search of identity, subjects that represent the motor of social change, subjects that are vulnerable and prone to risk, or subjects that are naturally dangerous and mismatched, just to name a few of the notions of young people identified in different research and literature reviews (Arango, Escobar & Quintero, 2008, Pérez-Islas, 2008, Muñoz, 2010, Gómez-Esteban, 2011).

Some of the most highlighted discourses that have instituted particular ways of thinking about/building the concept of youth include the following: 1) *The psychobiological or evolutionary discourse*, that from an age-based perspective considers youth as a stage in a linear, unambiguous, continuous, progressive and accumulative development that is characterized by certain pre-determined social and biological features and associated with transition and incompleteness. 2) *The social policies discourse* that transits from representations of young people as “the future of society”, strategic actors of development and subjects of rights to negative visions that associates them with at-risk individuals that are dependent, lack autonomy and are even potential delinquents (Gómez-Esteban, 2011). 3) *The pedagogical discourse* refers to youth as a stage of life to form oneself, to explore and to dedicate a period of time (of social moratorium) exclusively to study, deferring economic responsibilities and demands “linked with a full entry to social maturity: to form a home, work, have children” (Margulis & Urresti, 1998, p. 4). 4) *The social sciences discourse* that brings together a range of aspects: culturalism from the United States of America, generational theory, a functional approach, a complexity and constructivism perspective, among others. 5) *The cultural studies discourse*, with its origin associated with the School of Birmingham (without being reduced to this), and to the research related to the youth sub-cultures as forms of symbolic resistance by the dominated groups against the dominating forces of society (Pérez-Islas, 2008).

Related to this panorama, and taking into account the warning made by Reguillo (2003) about not making the error of thinking of youth as a time-based, homogenous, ahistorical and essential continuum; social and cultural research in the field of youth studies also has transited towards places that problematize the most traditional conceptions based on constructivist, critical or complex discourses in which the youth condition is not a “simple stage in a linear biological-biographic sequence, but an historically defined socio-cultural construction (Rossi, 2006, p. 13). As stated by Valenzuela (2005), “youth is a concept that is empty outside of its historical and sociocultural content” (p. 19), which is the reason why it varies according to the historical moment in which it occurs, based on certain markers of identity (social class, place of origin, ethnicity, gender, sexual orientation, etc.), defined by the relationship with what has been defined as “non-youth” and even, according to elements such as life expectancy, mediated by socio-economic contexts. In this sense, these subjects of flesh and bone and their youth identities are much more related to socio-historical, polysemic, relational, changing and transitory constructions than with essential, crystallized or totalities defined exclusively by physical-biological factors.

...

What is certain is that both in the field of childhood studies as well as youth studies, the production of knowledge has included at least three significant shifts that this edition of the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth aims to consolidate:

a) The disciplinary canons of the multi, inter and trans-disciplinary perspectives. Given the complexities and plurality of the experiences of youth and childhood, the production of knowledge has advocated for more and more research that is supported in broad theoretical fields and plural methodologies in the place of restricting themselves to one discipline or privilege the paradigm of monoculture and fragmentation. The current edition of the Journal, with an open theme, is a good example of this given that readers will be able to find reflections and research on diverse topics that circulate in the border zones of disciplines and offer a rich theoretical and methodological panorama. At a thematic level, in the first section, of theory and meta-theory, there are articles on children, young people and education. The second section, dedicated to studies and research, includes articles related to political issues, psychological and human development aspects and the topics of health, ethics and education for children and young people.

At a theoretical and epistemological level the articles included in this issue cover diverse field such as psychology, anthropology, clinical sociology, communication, education, political science, hermeneutics and social phenomenology, offering in addition methodological keys linked to ethnographic approximations, critical discourse analysis, life stories and quasi-experimental studies with pre/post-tests, among others.

b) From the ahistorical and homogenizing approach to the situated and contextual approach. The shift towards perspectives that place a greater focus on the role of history, the interconnected constitutional relationships between determined problems and the specific nature of contexts are evident in this edition of the journal. Articles are presented that come from or address situations relating to the contexts of countries such as Argentina, Chile, Colombia, Mexico, Spain, Uruguay, Ecuador, Brazil and France. The comparative reading of this different articles allows for an understanding of related topics in different locations with an emphasis on concrete cases.

c) From knowledge of “what’s known” to an ethical-political commitment to social change. Research in the fields of childhood and youth studies demonstrate a growing commitment with the transformation of the living conditions of children and young people. Various articles included in this edition of the Journal allow for an in-depth look at the densities of certain topics related to childhood and youth studies and education and can provide insight into decision making or intervention actions, accompaniment and mobilization in favor of better living conditions for children and young people. A significant proportion of the articles also generate proposals and reflections that in an explicit way aim to transcend a single understanding of the world with the goal of promoting the construction of distinct realities and societies that are less exclusive.

...

The 46 articles in the current edition of the *Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth* can be organized into three groups in accordance with their intentions, moving between *conceptualizations, affectations and proposals*. In the group of conceptions we include work that focuses on the perceptions, principles, perspectives and meanings associated with some topic of exploration related to childhood, youth or education (migration, displacement, social inequality and others). The second group emphasizes the difficulties or problems that affect children and young people in diverse contexts. Finally, the third group of texts highlight the possibilities and develop proposals for new forms of living, education and society.

In this sense, in the first section on theory and meta-theory, various articles enquire about the *conceptualizations* of aspects that are of interest to researchers. The work of Luis Antonio Groppo has the objective of understanding the sociological concept of youth in contemporary society based on a bibliographical analysis in the field of sociology of youth. Ana María Arias-Cardona and Sara Victoria Alvarado explore a range of perspectives in the theoretical approach to the concept of “youth” and present a summary of a consolidated literature review based on the categories of “young people” and “policy”. This is established with the goal of proposing a change of conception in the adult-centric

views that see young people as “apathetic and disinterested” to a move towards transdisciplinary approaches based on diversity and the recognition of contexts.

In a different area, Carlos Federico Ayala-Zuluaga, Alejandra María Franco-Jiménez and José Enver Ayala-Zuluaga address the meanings associated with professional placements for education students and the tensions between theoretical positions and the realities faced by subjects during their placements based on the reflections of physical education students. Yicel Nayrobis Giraldo-Giraldo and Alexander Ruiz-Silva identify three trends in the approach to researching the concept of solidarity through a literature review, with a corpus made up of 39 research texts.

In the area of *affectations*, based on a critical reading that looks at the speaking maps of Participatory Action Research, Dery Lorena Suárez-Cabrera highlights the stigmatizing discourses on migration in Chile and especially for migrant children that are being configured as a new problematic subject. In the third group, and related to *proposals*, Felip Gascón and Lorena Godoy propose a new visual status of childhood that confronts the dominant visibility associated with children and questions the minority practices that the adult point of view constructs about children. Similarly, Óscar Leonardo Cárdenas-Forero contributes to highlighting the participation of pre-school teachers from public schools in the Colombian pedagogical movement, with the goal of providing this recently created subjectivity in the public system with a different status and recognition of their participation in political mobilization. Martín Ierullo proposes to problematize the tensions and challenges in relation to child-rearing and care practices of children and adolescents in contexts of persistent urban poverty in different zones of the metropolitan area of Buenos Aires in the framework of the Piubamas program. This article evidences the consolidation of defensive care practices in neighborhoods with low socio-economic resources, as well as the extension of actions towards individual adolescents.

The second section of the Journal is focused on studies and research and includes a large number of articles, which can be grouped into the three categories previously mentioned. In terms of *conceptualizations*, Débora Imhoff and Silvina Brussino examine the notions associated with the origin of social inequality of children in Córdoba (Argentina) aged between 10 and 11. Karla Yunuén Guzmán-Carrillo, Blanca Sharim González-Verduzco and María Elena Rivera-Heredia describe a study that had participation of 177 primary school students in the community of Jesús del Monte, Michoacán (México), comparing psychological resources and different perceptions of migration among children that have experienced migration within their families compared to those that haven't. Catalina González-Penagos, Melissa Cano-Gómez, Edwin J. Meneses-Gómez and Annie M. Vivares-Builes identify the oral health needs of children aged between 2 and 5 years from the Buen Comienzo-Fantasías de las Américas (Good Start-Fantasies of the Americas) program, that also included advocacy actions related to perceptions held by educational agents in the city of Medellín (Colombia) in 2013.

A study by André Vilela Komatsu and Marina Rezende Bazon characterizes the behavior of a sample of Brazilian adolescents (from public schools and adolescents in the youth justice system) based on their responses to a questionnaire that inquired about their concepts of behavior associated with the consumption of drugs and alcohol and participation in criminal acts. Carolina Bringas-Molleda, Lourdes Cortés-Ayala, María Ángeles Antuña-Bellerín, Mirta Flores-Galaz, Javier López-Cepero and Francisco Javier Rodríguez-Díaz explore in their article the perception of mistreatment in romantic relationships between young people in Mexico and conclude, among other aspects, that the levels of victimization and perception of mistreatment are higher in university students of both sexes than among students from other educational levels. Also in Mexico, Rosario Esteinou presents the perceptions of indigenous adolescents regarding their autonomy and the behavior of their parents in terms of the support and control that they exercise. In addition, Carlos Hidalgo-Rasmussen and Alfredo Hidalgo-San Martín analyze the relationship between the perceptions of primary, secondary and preparatory students regarding violence in their country and municipality and insecurity in their community and school, directly related to their role in school bullying as observer, victim or perpetrator. Salvador Vargaz-Salfate, Juan Carlos Oyanedel and Javier Torres-Vallejos discuss the

relationship between socialization and interest in politics among young people in Chile through the lens of theories of socialization and political culture, which sustain that the political orientations of individuals are acquired through a process of relationships with others and with institutions in a reciprocal manner.

Some of the work presented in the journal transcend the topics of childhood and youth and are situated in the fields of education and health. María Cara-Díaz, Tomás Sola-Martínez, Inmaculada Aznar-Díaz and Francisco Fernández-Martín analyze in their article the perception that teachers have of the Social Inclusions Classes (SICs) of “Élémentaire” Public Education Centers in Loire (France) in relation to different organizational aspects. Maritza Rengifo-Millán, based on the comparative description and analysis (between developed countries and Latin America) of studies carried out between 1997 and 2013 conclude that the significant differences are related to the little-developed culture of educational quality in Latin America, deficient funding of higher education, limited access for young people to universities and a lack of innovation and internationalization of curriculum and research.

In the area of health, Ángela María Franco-Cortés and Ofelia Roldán-Vargas present the results of research carried out with the objective of understanding the meaning of responsibility for health among members of social organizations that promote the right to a healthy life. Diana Zulima Urrego-Mendoza and Marieta Quintero-Mejía, based on a study of medical narratives in Colombia, explore the situations that create dilemmas and the principles that guide decisions made by doctors in the context of the Colombian armed conflict. Also in health, Liliana Adela Zuliani-Arango, María Eugenia Villegas-Peña, Leonor Angélica Galindo-Cárdenas and Miglena Kambourova, through a study with undergraduate Medicine students and teachers at the University of Antioquia (Colombia), conclude that home visits to families is a significant didactic strategy for the integrated training of medical staff.

Finally, other studies from this first group of texts include an article from Mariana García-Palacios, Axel Horn and José Antonio Castorina about the process of researching the knowledge of children in the fields of genetic psychology and anthropology; the work of Mariano A. Castellaro and Néstor D. Roselli compares the differential characteristics of collaborative verbal interaction between different age groups (4, 8 and 12 years of age) and socio-economic contexts (advantaged and disadvantaged); and there is also an analysis from Paula Isacovich on different research perspectives in Social Sciences that have focused on youth labor insertion in Latin America based on educational inclusion, investigating policies that encourage youth employment and the experiences of young people in relation to training and work.

The second group of articles within the category of *affectations* include a study by Patricia Eliana Castillo-Gallardo and Alejandra González-Celis, who conducts an historical review of childhood in Chile and Latin America with the goal of contributing to the understanding of the mechanisms of legitimation of social inequality that still prevail. This section also includes research by Sonia Patricia Murguía-Mier, Claudia Unikel-Santoncini, Bertha Blum-Grynberg and Bertha Elvia Taracena-Ruiz that focuses on the psychological situations of young people suffering from anorexia nervosa and self-harm so severely that in some cases it results in their death. Ana Paula Eid, João Luis Almeida Weber and Adolfo Pizzinato, Brasil evidence cases of young people infected with HIV/AIDS and enquire about the prejudices, aspirations and fears that guide their daily lives and life plans.

Carolina González-Laurino presents a debate on public safety focused on young people in the youth justice system in the Uruguayan context, focusing on a project that in 2014 proposed to lower the age of criminal responsibility from 18 to 16. In the article by Alexander Alvis-Rizzo, Carmen Patricia Duque-Sierra and Alexander Rodríguez-Bustamante, the authors examine autobiographical narrations to discuss the configurations of identity among young people that experienced the forced disappearance of a family member during their childhood. Also focusing on young people and family configurations are David Pac-Salas and Tirso Ventura de Pedro, whom through life histories of subjects in Zaragoza (Spain) establish a relationship between internalized educational capital and the length and type of educational trajectories developed by young people from working class families.

In a different field, the work of Marcos Jacobo Estrada-Ruiz on young women that drop out of secondary education in Hermosillo, Sonora (México) highlights the causes and consequences of this action, as well as the different situations of vulnerability that they are exposed to after dropping out due to different factors related to their social youth condition and sex. The concern not just for dropping out of school but in general for education and pedagogy is evidenced in the research of Juan Beltrán-Véliz and Juan Mansilla-Sepúlveda, revealing aspects that create obstacles for the pedagogical coordination practices in schools located in contexts of social vulnerability in Araucanía (Chile). The authors conclude that the absence of leadership and JUTP competencies and that teachers' roles are focused on "technical management based on control" create difficulties for pedagogical coordination. In the area between affectations and proposals, the work of Nicolás Aguilar-Forero y Germán Muñoz examine some of the effects of structural violence on the lives of children and young people in Colombia in order to analyze the possibilities of peace building that can emerge from collective youth action. María Isabel Valencia-Suescún, Mónica Ramírez, María Alejandra Fajardo y María Camila Ospina-Alvarado refer to the situation of children in the Colombian armed conflict with the goal of evidencing multiple affectations and violations of their rights, but also highlighting the potential and capacities of action that are expressed in adverse contexts and in political socialization processes in which children participate.

Finally, in the third group of articles under the category of *proposals*, Fernando Salinas-Quiroz and Germán Posada present the need for targeting caregivers of children under the age of 6 for interventions and propose a method for evaluating their awareness and for guiding interventions directed to early childhood caregivers. In addition, Marta Martínez, María Cristina García and Daniel Camilo Aguirre-Acevedo analyze the temperament, responses to stress and the expectations and practices of child rearing for one year old children in Colombia, which allows these children to achieve results that are relevant for training programs for parents and highlight the importance of eradicating physical punishment and promoting alternative child rearing practices.

Daiana Russo, Florencia Arteaga, Josefina Rubiales and Liliana Bakker establish relations between the self-perception of social competencies in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and their socio-metric educational status. Their results are presented as a foundation for developing psychological intervention strategies to design educational approaches in the classroom that strengthen the social interaction of these children. Verónica Marín-Díaz and Carmen Sánchez-Cuenca highlight the proposal of values education through traditional stories in early childhood education as a valid methodology for the socialization of children.

An article by Pere Soler-Masó, Anna Planas-Lladó and Judit Fullana-Noell presents a system of indicators (SIAPJove) to evaluate municipal youth policies that have been applied in three municipalities in Cataluña (Spain) to test their applicability and efficiency. Through a study carried out in four public secondary schools in Santiago (Chile), Walter Manuel Molina-Chávez and Iván Gabriel Oliva-Figueroa identified a plurality of meanings and emerging identities that, according to the authors' conclusions, have significant implications for the design of public policy for education and youth. In a similar field and using a case from the Ecuadorian educational space, Milton Leonel Calderón-Vélez analyses youth resistance to the adult world and proposes the construction of a "community of meaning" that makes the search for consensus possible between the adult world – directed by the school – and youth subjectivities.

Finally, the concern for issues of education and pedagogy is demonstrated in five other articles. In the first, Jairo Alejandro Sánchez-Castaño, Olga Yazmín Castaño-Mejía and Oscar Eugenio Tamayo-Alzate study meta-cognitive argumentation in the Science classroom among secondary students aged between 14 and 16 and establish a foundation so that future studies can further examine the interactions between argumentation and meta-cognition and emphasize how to develop these in the classroom. In the second article, Martín Bascopé, Macarena Bonhomme, Cristián Cox, Juan Carlos Castillo and Daniel Miranda suggest norms to improve and expand citizen education in Latin America, considering its importance for the creation of active citizens. In the third article, Patricia Botero-

Gómez focuses on collective narratives regarding the formative practices constructed in communities and social movements in Colombia and proposes that the communities linked to social movements contribute alternative forms of political formation in order to recreate learning-teaching processes based on other epistemologies and build subordinate processes anchored to cultural contexts and life territories, modifying forms of inter-human relations and between worlds. In the fourth article, Marcela Rojas-Maturana and Fernando Peña-Cortés approach the reality of the oral transmission of knowledge and practices in relation to territory in lafkenche families that live in wetland spaces on the coastal fringe of Araucanía (Chile). Both authors conclude that the systematic approach to bringing students closer to their original culture, the permanence of cultural advisors, real commitment from non-indigenous teachers and respect shown by these teachers towards the mapuche culture can eventually achieve satisfactory results in the preservation of the indigenous language and cultural practices in the lafkenche territory. In the fifth and final article, Víctor Daniel García-García enquires about the intentions of young university students related to entrepreneurialism, with the author concluding that youth entrepreneurialism can be an appropriate strategy to: (1) tackle the crisis of dignified employment; (2) strengthen the agency of the young subject, always and when the material and cultural conditions exist so that this can be possible.

...

The current edition of the *Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth* evidences that the production of knowledge and research in the areas of childhood and youth studies and education, representing towards complex and diverse interpretative horizons, contributing to the closing of gaps between academic work and concrete needs and consolidating multi-disciplinary and multi-situated views that reveal the conceptualizations that children and young people have of children and young people regarding different issues that concern them, the affectations and violations of rights that upset them and the proposals developed from reflection and social research in the search for better living conditions for children and young people.

References

- Arango, A. M., Escobar, M. R. & Quintero, F. (2008). *Nos miran pero ¿Ven más allá?: La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. Para cartografiar la diversidad de los jóvenes*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalba & Ma. Zapiola (eds.) *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brazil*. Buenos Aires: Teseo.
- Gómez-Esteban, J. H. (2011). Discursos sobre la juventud o las tribulaciones para ser lo que uno es. En J. C. Amador, R. García-Duarte & Q. M. Leonel Loaiza (eds.) *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá*, (pp.101-131). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición juvenil. Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, D. C.: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- Muñoz, G. (2010). *Youth studies in Latin America: changes, exchanges, challenges. Youth studies in Colombia*. Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.
- Pérez-Islas, J. A. (2008). *Juventud: un concepto en disputa. Teorías sobre la juventud; las miradas de los clásicos*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reguillo, R. (2003). Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo. En J. M. Valenzuela (coord.) *Los estudios culturales en México*, (pp. 354-379). México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.

- Rossi, F. (2006). *Las juventudes en movimiento: informe sobre las formas de participación política de los jóvenes*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común*, 1 (1-2), pp. 1-38.

...

The third section of “Reports and Analysis” brings together a varied agenda of events and programs. Vianey Johana Salazar-Villegas and Eliana Samara Sepúlveda-Villegas present the document “Social Mobilization as Public Policy: Experience of the Buen Comienzo (Good Start) program in Medellín (Colombia), in which social mobilization is developed as a process through which environments of dialogue, agreement and joint strategies are constructed that allow for the generation of social capital to favor the integrated development of children.

Below, the Clacso Working Group with an emphasis on the area of “Collective Action, Participation, Public Policies and State” share the Virtual Seminar: “Social mobilization, activism and collective youth action in Latin America and the Caribbean” that will be coordinated by René Unda, Melina Vásquez and Silvia Borelli and will have participation from some researchers from the Working Group as teachers: René Unda, Melina Vásquez, Silvia Borelli, Carles Feixa, Rose de Melo Rocha, Oscar Aguilera, Sara Victoria Alvarado, Ernesto Rodríguez, Pablo Vommaro, Angélica María Ocampo Talero, Juan Romero, María Isabel Domínguez García and Jorge Benedicto.

From the 12th to the 15th of August 2015, in the city of Santa Marta, the XVI Colombian Congress of Nutrition and Dietetics organized by the Colombian Association of Dietetic Nutritionists (Acodin), Magdalena campus, with support from members of the Atlántico Acodin group. The central topic of the Congress is: “Pandemic of Chronocity, Epigenetics and Nutritional Education and Coping Mechanisms”.

Finally, Bulletin No. 102 from the Ibero-American Organization of States informs about one of the biggest projects on the planetary agenda: Beyond 2015: a universal agenda for the transition to sustainability. Also published as part of this project were “Recommendations for the Political Declaration of the Post-2015 Agenda”.

In Revisions and Reviews (Fourth Section), Lorena Natalia Plesnicar interviews a researcher recognized in the field of youth studies in Latin America, Maritza Urteaga Castro-Pozo. Their dialogue produced the interesting text: “Research itineraries on youth cultures”.

“Qualitative studies in quality of life. Methodology and practice” is the book coordinated by the Argentinian researcher Graciela Tonon that includes chapters that highlight the importance of qualitative methods applied in different fields of the study of quality of life in Latin American contexts, exploring the use and relevance of qualitative methods in research on quality of life. The review of this book is written by Antonio José López.

A new item in the Journal is the publication of emails to the editor, and that is launched by Sergio Domínguez-Lara and César Merino-Soto in which they make some comments on the document “Report on the Reliability of the CLARP-TDAH” (Salamanca, 2010) and that appeared Volume 8, No. 2 of this Journal. In addition, the author of the article, Luisa Matilde Salamanca Duque, responds to the email, which is also published.

César Merino-Soto and Sergio Domínguez-Lara also sent another email to the editor: “On the choice of the number of factors in psychometric studies in the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth”. The motive of the correspondence is to highlight that, in a review of the literature recently published in the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth on psychometric studies (Álvarez-Ramírez, 2014, Durán-Aponte & Pujol, 2013, Jiménez, Castillo & Cisternas, 2012, Zicavo, Palma & Garrido, 2012) that used a focus on the reduction of variables (principal components or factorial analysis), these can have methodological weaknesses that add to the natural limits of research. Of the authors mentioned, Emilse Durán-Aponte replied in an email that is published below.

“Why is it important to report the reliability intervals of the Cronbach alpha coefficient?”, the email sent by Sergio Alexis Domínguez-Lara and César Merino-Soto briefly highlights the importance of including additional information to the estimations of reliability, an aspect that seems to unknown or still not appropriately valued in the research published in Latin America. As a corollary of this letter, an application for relevant information on the topic has been presented.

...

We invite you to participate in the Call for Contributions for Volume 14, No. 2 of July-December 2016 on “Research and development in Social Sciences: socio-educational perspectives in a globalized world” and that aims to provide a space for all of the studies and analyses carried out in the area of experiences and research in Social Sciences, more related with socio-educational aspects in any of its areas. This edition will be organized by the *Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth* (Colombia), the Area (Analysis of the Andalusian Educational Reality HUM-672) Research Group from the Andalusian Government (Spain) and Dr. Francisco Javier Hinojo-Lucena Professor of the University of Granada as co-coordinator of the edition, as well as different researchers from the Centers of Superior Research and Universities of Málaga, Albacete, Alicante, Huelva, Córdoba, etc. (Spain) and universities from countries such as Costa Rica, México, Cuba, Ecuador, Chile, Argentina, Colombia, USA, Portugal, United Kingdom and Italy, among others.

The indexing of the Journal is A2 by the Publindex of Colciencias has been extended for a further year as of the 30th of June 2015 while the new norms are adjusted for the indexing of scientific journals in Colombia.

We had informed our readers in previous editions that we were applying for the Journal’s indexation in the Scopus bibliographic index. In the past week we have had a negative response to our request. An important reason for this response is the widening of the fields that the Journal publishes in and its difficult location in a specific disciplinary area. For the Journal it is important to contribute to the construction of the fields of childhood and youth in Latin America and the Caribbean; these fields don’t just require inter and transdisciplinary dialogue between the different social sciences, but also other knowledge and multiple voices of different social actors, epistemological controversy in which the knowledge in Social Sciences in the world are debated today.

A new section has been incorporated into the Journal’s website is called the Newsletter with information of interest that will be regularly updated and located on the right hand side of our page.

It is our wish that this investigative and academic record of various actions in the area of social sciences and childhood and youth studies is useful and helpful. It is designed to constitute a point of reference for permanent dialogue on fundamental topics of the political, economic, social and cultural context of Ibero-America and the Caribbean.

The Director-Editor

Héctor Fabio Ospina

The Guest Editor

Nicolás Aguilar-Forero

Professor from the University of Los Andes, Colombia.

Associate Editors,

Sônia Maria da Silva Araújo

Federal do Pará University, Brazil.

Liliana Del Valle

Secretariat of Education of Medellín, Colombia.

Marta Cardona

Member of the Coordinating Collective of the Masters in Education and Human Rights of the Latin American Autonomous University, Medellín, Colombia.

EDITORIAL

Apresentação do Volume 13 Nº 2 de julho-dezembro de 2015.

A construção de conhecimento no campo da infância e da juventude enfrenta grandes desafios: A partir de quais marcos teóricos, epistemológicos e metodológicos podemos analisar hoje as crianças e os jovens que expressam uma pluralidade inesgotável de formas de ser e existir? Quais procedimentos acadêmicos ou extracurriculares favorecem a compreensão de mundos infantis e juvenis nos quais coabitam estruturas residuais de participação, educação e socialização, com práticas emergentes de ação política, de interação, de relação com as tecnologias, de novos hábitos de consumo, de maneiras mais criativas de subjetivação e comunicação? Como abordar as condições de vida de crianças e jovens que, em contextos como os da América Latina, estão resguardados por diversos processos de exclusão social, de precariedade econômica e de vida, de desigualdades, injustiças, opressões e violências com profundas raízes históricas e consideráveis níveis de naturalização? Como transcender a produção teórica e a compreensão necessária das realidades para construir novos mundos e possibilidades de vida designadas não *para* as crianças e os jovens, mas sim *com* elas e eles, a partir de suas perspectivas, sentidos, vozes e formas de expressão?

Requer-se avançar, como já se tem feito, em abordagens críticas e transdisciplinares que permitem compreender e intervir nas complexidades do mundo social e nas realidades concretas da infância e da juventude. Certamente, sabemos que a constituição da infância e da juventude como “objetos de conhecimento” tem-se desenvolvido por meio de contribuições significativas realizadas a partir de diferentes disciplinas e nós de reflexão. A noção de infância, por exemplo, como explicou Sandra Carli (2011), se configurou a partir das contribuições mais variadas da psicanálise, a sociologia, o direito, o trabalho social, os estudos literários, os estudos da comunicação e da cultura, a antropologia, a história, entre outros. Além disso, tem-se encontrado em toda classe de imaginários e representações que em ocasiões circulam de maneira contraditória: “menores de idade”, pessoas que precisam de proteção, objetos de intervenção e cuidado, sujeitos de direitos, para mencionar alguns dos lugares simbólicos nos quais se há pretendido situá-los. No entanto, embora existam muitas abordagens, bem como temas e problemáticas, as tendências na pesquisa social e cultural relacionadas à infância apontam para lugares cada vez menos homogêneos, abstratos e disciplinares, e cada vez mais pluralistas, contextuais e relacionais.

As múltiplas maneiras de ser criança e as complexidades das experiências infantis têm levado a formas mais flexíveis e abertas de pesquisa, tanto em termos teóricos como metodológicos, passando através dos interstícios das disciplinas e que resistem a abordagens reducionistas ou centradas na percepção das crianças como cidadãs de segunda classe ou como sujeitos sem agência. As implantações no campo de estudos da infância têm questionado o suposto caráter universal e a-histórico da infância, a redução das crianças a depositários de tradição ou de ensinamentos dos adultos, e as leituras exclusivamente biologicistas ou centradas nas vulnerabilidades e nas carências. Em vez disso, a partir de abordagens situadas ou locais (não se referindo, com isso, a particularistas), têm se pensado a infância como construções socioculturais imersas em estruturas materiais e de significação que limitam as possibilidades de certo movimentos, determinam trajetórias de vida, sedimentam práticas; mas, ao mesmo tempo, permitem outros movimentos, não esgotam as agências, nem se encontram além das vicissitudes da história. Basta olhar para isso como um exemplo da rica produção de conhecimento no campo da infância que a *Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude* oferece na presente edição e a qual vamos nos referir mais para frente.

Por agora, cabe acrescentar o que tem acontecido no campo de estudos de juventude. Vale a pena lembrar que a juventude, como um conceito ou categoria social, foi abordada a partir de distintas correntes teóricas e associada a diferentes características que definem, segundo o enfoque, o que significa *ser jovem* em um momento histórico e em uma determinada sociedade.

No desenvolvimento prolífico dos estudos da juventude tem entrado em disputa diferentes conhecimentos que interferem no significado de “o jovem” a partir de apostas e variadas perspectivas tanto de cunho biológico, como pedagógico, antropológico, sociológico, crítico, político, entre outros. Nesse sentido, os sujeitos considerados jovens tem sido questionados pela academia, mas também por outros âmbitos da sociedade (instituições, indústrias culturais, meios de comunicação, etc.), por discursos que configuram imagens e imaginários múltiplos e que obedecem a várias intenções. Assim, tem-se falado dos jovens como sujeitos imersos em um período de transição ou em busca de identidade, que representam o motor da mudança social, indivíduos vulneráveis e propensos ao risco ou naturalmente perigosos e desadaptados, citando apenas algumas das noções de juventude identificadas em diferentes pesquisas e estados de arte (Arango, Escobar & Quintero, 2008, Pérez-Islas, 2008, Muñoz, 2010, Gómez-Esteban, 2011).

Alguns dos discursos mais destacados em termos de contribuição para instituir um modo particular de pensar/construir a juventude, foram os seguintes: 1) *O discurso psicobiológico* ou evolutivo, que a partir de uma perspectiva de idade considera a juventude como uma etapa em um desenvolvimento humano linear, unívoco, contínuo, progressivo e acumulativo, que se caracteriza por certos traços psicobiológicos e sociais predeterminados e associados à transição e à insuficiência. 2) *O discurso das políticas sociais*, que transita desde representações dos jovens como “o futuro da sociedade”, atores estratégicos do desenvolvimento e sujeitos de direitos, até visões negativas que os associam a indivíduos em situação de risco, de dependência, de falta de autonomia e inclusive a potenciais criminosos (Gómez-Esteban, 2011). 3) *O discurso pedagógico*, que se refere à juventude como uma etapa da vida para formar-se, para explorar, para dedicar um período de tempo (de moratória social) exclusivamente ao estudo, adiando responsabilidades econômicas e exigências “vinculadas a um ingresso pleno à maturidade social: constituir um lar, trabalhar, ter filhos” (Margulis & Urresti, 1998, p. 4). 4) *O discurso das ciências sociais*, que agrupa diversas vertentes: culturalismo americano, teoria das gerações, abordagem funcionalista, perspectiva da complexidade e da construtividade, entre muitas outras. 5) *O discurso dos estudos culturais*, cuja origem é geralmente associada à Escola de Birmingham (sem ser reduzido à ela) e às pesquisas relacionadas às subculturas juvenis como formas de resistência simbólica dos grupos dominados contra os dominantes (Pérez-Islas, 2008).

Diante desse panorama e tendo em conta a advertência feita por Reguillo (2003) a respeito de não cometer o erro de pensar a juventude como um contínuo temporal, homogêneo, a-histórico ou essencial; a investigação social e cultural no campo da juventude também tem transitado a lugares que problematizam as concepções mais tradicionais e apostam nos discursos construtivistas, críticos ou complexos nos quais a condição juvenil não é uma “simples etapa em uma sequência linear biológico-biográfica, mas uma construção sociocultural historicamente definida” (Rossi, 2006, p. 13). Como observa Valenzuela (2005) “a juventude é um conceito vazio fora do seu conteúdo histórico e sociocultural” (p. 19), razão pela qual, varia de acordo com o momento histórico, segundo certos marcadores de identidade (classe social, lugar de procedência, etnia, gênero, orientação sexual, etc.), conforme sua relação com o que se define como “não juvenil” e, inclusive, segundo elementos como a expectativa de vida, que é medida pelos contextos socioeconômicos. Nesse sentido, aqueles indivíduos de carne e osso e suas identidades juvenis, têm muito mais a ver com as construções sócio-históricas, polissêmicas, relacionais, alternantes e transitórias, com totalidades essenciais, cristalizadas ou definidas por fatores exclusivamente físico-biológicos.

...

A verdade é que, tanto no campo da infância como no da juventude, a produção de conhecimento tem enfrentado pelo menos três grandes mudanças as quais a presente edição da Revista Latino-

Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude ajuda a consolidar:

α) Dos cânones disciplinares às perspectivas multi, inter e transdisciplinares.

Dadas as complexidades e a pluralidade das experiências da infância e da juventude, a produção de conhecimento tem defendido cada vez mais leituras que se baseiam em amplos campos teóricos e em extensas estratégias metodológicas, em lugar de restringir-se a uma única disciplina ou privilegiar o paradigma da monocultura e da fragmentação. Este número da revista, de tema livre, é um bom exemplo, porque os leitores poderão encontrar reflexões e pesquisas sobre vários temas que circulam nas áreas de fronteira das disciplinas e oferecem um rico panorama teórico e metodológico. A nível temático, na primeira seção, de teoria e meta-teoria, encontra-se artigos que tratam de crianças, jovens e educação. Na segunda seção, dedicada a estudos e pesquisas, é possível identificar artigos de assuntos políticos, de aspectos psicológicos e de desenvolvimento humano, e de temáticas de saúde, ética e educação de crianças e jovens.

A nível teórico e epistemológico, os artigos presentes nesta edição são movidos por vários campos, como a psicologia, a antropologia, a sociologia clínica, a comunicação, a educação, a ciência política, a hermenêutica e a fenomenologia social, além de oferecer diversas chaves metodológicas ligadas a abordagens etnográficas, à análise crítica do discurso, a histórias de vida, a estudos quase-experimentais com pré/pós-teste, entre muitos outros.

β) Do enfoque a-histórico e homogeneizador à abordagem situada e contextual. A mudança nas perspectivas onde se adquire maior centralidade nas mediações da história, as estruturas relacionais constituídas de determinadas problemáticas e as especificidades dos contextos tornam-se evidente nesta edição da revista. De fato, apresentam-se artigos que abordam ou decorrem de situações relativas aos contextos de países como Argentina, Chile, Colômbia, México, Espanha, Uruguai, Equador, Brasil e França. A leitura da revista de maneira comparativa pode permitir a compreensão das particularidades na abordagem de temáticas próximas em localizações diferentes e em relação a casos específicos.

γ) Do conhecimento “do dado” ao compromisso ético-político com a mudança social. A pesquisa nos campos da infância e da juventude demonstra um crescente compromisso com a transformação das condições de vida das crianças e dos jovens. Vários dos artigos apresentados neste número da revista permitem aprofundar-se nas densidades de certas temáticas relativas à infância, à juventude e à educação, e podem orientar na tomada de decisões ou nas ações de intervenção, acompanhamento ou mobilização a favor de melhores condições de vida para crianças e jovens. Uma boa proporção de artigos também gera propostas e reflexões que, de maneira explícita, buscam transcender a compreensão de mundo, com o objetivo de promover a construção de realidades distintas e sociedades menos excludentes.

...

Os 46 artigos do presente número da *Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude*, podem associar-se em três grandes grupos de acordo com suas intenções, que se movem entre *as concepções, os danos e as propostas*. No primeiro grupo, relativo às concepções, identificamos os trabalhos que se centram nas percepções, princípios, perspectivas ou sentidos associados a algum tema de exploração ligada à infância, à juventude ou à educação (migração, deslocamento, desigualdade social, entre outros). O segundo grupo enfatiza as dificuldades ou problemáticas que afetam as crianças e os jovens em contextos diversos. Por último, o terceiro grupo de textos destaca as possibilidades e deixa propostas para novas formas de vida, de educação ou de sociedade.

Nesse sentido, na primeira seção de teoria e meta-teoria, vários artigos indagam a concepções acerca de aspectos de interesse investigativo espacial. A obra de Luís Antonio Groppo tem como objetivo compreender o conceito sociológico da juventude na sociedade contemporânea, a partir de uma análise bibliográfica no campo da sociologia da juventude. Ana Maria Arias-Cardona e Sara Victoria

Alvarado exploram as perspectivas realizando a abordagem teórica ao conceito de “juventude” e apresentam uma síntese de um estado consolidado da arte a partir das categorias “jovens” e “política”. Isso se estabeleceu com a finalidade de propor uma mudança de concepção: nos olhares centrados nos adultos que apontam os e as jovens como “apáticos e desinteressados” para leituras transdisciplinares com base na diversidade e no reconhecimento dos contextos.

Em outra linha, Carlos Federico Ayala-Zuluaga, Alejandra María Franco-Jiménez e José Enver Ayala-Zuluaga abordam os sentidos associados às práticas profissionais educativas e às tensões entre os postulados teóricos e a realidade dos indivíduos que vivem a prática, a partir de uma reflexão da formação em educação física. Enquanto isso, Yicel Nayrobis Giraldo-Giraldo e Alexander Ruiz-Silva identificaram três tendências na abordagem investigativa da solidariedade, por meio de uma análise documental cujo *corpus* consistiu de 39 textos de caráter investigativo.

No que diz respeito aos danos, a partir de uma leitura crítica que retoma os mapas que tratam da Pesquisa de Ação Participativa, Dery Lorena Suárez-Cabrera destaca os discursos estigmatizantes da migração no Chile e, em especial, das crianças migrantes, que está sendo configurado como um novo assunto problemático. No terceiro grupo, relativo às propostas, Felip Gascón e Lorena Godoy propõem um novo status visual da infância o qual confronte a visão dominante associada às crianças, e que questione as práticas de inferioridade que o olhar adulto constrói sobre elas. Da mesma maneira, Óscar Leonardo Cárdenas-Forero contribui no destaque da Participação do Professor Docente de Pré-escolar Público no Movimento Pedagógico Colombiano, com o fim de promover a esta subjetividade -recentemente criada na escola pública- um status diferente e um reconhecimento pela sua participação nessa mobilização política. Martín Ierullo propõe problematizar as tensões e os desafios relacionados à criação e aos cuidados com as crianças e os adolescentes em contextos de pobreza urbana persistente em diferentes partes da área metropolitana de Buenos Aires, no âmbito do programa Piubamas e coloca-se em evidência a consolidação de práticas de cuidados defensivos em bairros pobres, bem como a extensão das ações em relação aos adolescentes.

No entanto, na segunda seção da revista, orientada a estudos e pesquisas e que inclui um abundante número de artigos, também é possível evidenciar os três grupos mencionados. Em relação às concepções, Débora Imhoff e Silvina Brussino propõem o conhecimento das noções associadas à origem da desigualdade social em crianças de Córdoba de 10 e 11 anos; enquanto Karla Yunuén Guzmán-Carrillo, Blanca Sharim González-Verduzco y María Elena Rivera-Heredia partem de um estudo com a participação de 177 estudantes da escola primária da comunidade de Jesús del Monte, Michoacán (México), para comparar os recursos psicológicos e as diferentes percepções da migração que possuem as crianças que têm experiência de migração dentro de suas famílias, em comparação com aqueles que não têm. Por outro lado, Catalina González-Penagos, Melissa Cano-Gómez, Edwin J. Meneses-Gómez e Annie M. Vivares-Builes identificaram as necessidades de saúde bucal das crianças de 2 a 5 anos do programa “Buen Comienzo-Fantasías de las Américas”, defendendo também as percepções, nesse caso, dos agentes educativos na cidade de Medellín – Colômbia para o ano de 2013.

Outro trabalho, como o de André Vilela Komatsu e Marina Rezende Bazon, permite caracterizar os comportamentos de uma amostra de adolescentes brasileiros (de escolas públicas e adolescentes levados à justiça), a partir das respostas a um questionário que perguntava a opinião deles frente ao comportamento associado ao consumo de álcool, drogas e a participação em atos criminosos. Da mesma maneira, Carolina Bringas-Molleda, Lourdes Cortés-Ayala, María Ángeles Antuña-Bellerín, Mirta Flores-Galaz, Javier López-Cepero e Francisco Javier Rodríguez-Díaz exploram em seu artigo a percepção do maltrato nas relações de namoro de jovens mexicanos e concluem, entre outros aspectos, que os níveis de vitimização e a percepção de abuso são maiores em estudantes universitários de ambos os sexos do que em outros níveis educativos. Também sobre o México, Rosario Esteinou apresenta as percepções de adolescentes indígenas a respeito de sua autonomia e dos comportamentos de seus pais e mães em termos de apoio e controle exercidos por eles. Além disso, Carlos Hidalgo-Rasmussen, junto com Alfredo Hidalgo-San Martín, analisam a relação entre as percepções de estudantes de escolas primária, secundária e de ensino médio sobre a violência do

país e da cidade, da segurança no seu bairro e na escola, e o seu papel no bullying escolar: observados, vítima ou agressor. Salvador Vargas-Salfate, Juan Carlos Oyanedel e Javier Torres-Vallejos discutem a relação entre a socialização e o interesse pela política dos jovens do Chile, a partir das teorias da socialização e da cultura política, argumentando que as orientações dos indivíduos são adquiridas mediante processos de relações com outras pessoas e com instituições, numa base de reciprocidade.

Alguns trabalhos vão além das questões de infância e juventude e mergulham nas áreas da educação e da saúde. María Cara-Díaz, Tomás Sola-Martínez, Inmaculada Aznar-Díaz e Francisco Fernández-Martín analisam em seu artigo a percepção que possuem os docentes sobre as Clases de Inclusión Escolar (Clis) de Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de Loire (França) em relação a vários aspectos organizacionais. Maritza Rengifo-Millán, a partir da descrição e análise comparativa (entre países desenvolvidos e da América Latina) de estudos realizados entre 1997 e 2013, concluiu que as grandes diferenças estão relacionadas à falta de cultura de qualidade educativa na América Latina, o baixo financiamento para a educação superior, o limitado acesso da juventude às universidades e a falta de inovação e internacionalização dos programas escolares e da pesquisa.

Em relação à saúde, Ángela María Franco-Cortés e Ofelia Roldán-Vargas apresentaram os resultados de uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender o significado que tem a responsabilidade com saúde para os membros de organizações sociais que se mobilizam pelo direito à vida saudável. Diana Zulima Urrego-Mendoza e Marieta Quintero-Mejía, a partir de um estudo sobre as narrativas médicas na Colômbia, permitem compreender as situações dilemáticas e os princípios que norteiam a tomada de decisão dos médicos e das médicas no contexto do conflito armado colombiano. Do mesmo modo, Liliana Adela Zuliani-Arango, María Eugenia Villegas-Peña, Leonor Angélica Galindo-Cárdenas e Miglena Kambourova, por meio de uma pesquisa com alunos e professores de Graduação em Medicina da Universidade de Antioquia, Colômbia, concluíram que a visita domiciliar familiar é uma estratégia didática significativa para a formação integral dos médicos.

Finalmente, outras investigações desse primeiro grupo de textos são as de Mariana Garcia-Palacios, Axel Horn e José Antonio Castorina sobre o processo de investigação de conhecimentos infantis em psicologia genética e antropologia; a obra de Mariano A. Castellaro e Nestor D. Roselli comparando as características diferenciais da interação verbal colaborativa entre os diferentes grupos etários (4, 8 e 12 anos) e contextos socioeconômicos (favorecido e desfavorecido); e a análise de Paula Isacovich sobre diferentes perspectivas de pesquisa em ciências sociais que se concentraram na inserção de jovens no mercado de trabalho na América Latina a partir da escola, passando pelas políticas de promoção do emprego aos jovens e, por fim, com as experiências dos jovens em relação à formação e o trabalho.

Quanto ao segundo grupo de artigos, relacionados aos *danos*, encontramos a pesquisa de Patricia Eliana Castillo-Gallardo e Alejandra González-Celis, quem faz uma revisão da história da infância no Chile e na América Latina, a fim de contribuir para a compreensão dos mecanismos de legitimação das desigualdades sociais que prevalecem até hoje. Também se incorpora o estudo de Sonia Patricia Murguía-Mier, Claudia Unikel-Santoncini, Bertha Blum-Grynberg e Bertha Elvia Taracena-Ruiz, que se concentra em instâncias psíquicas de jovens com anorexia nervosa que maltratam seu corpo tão gravemente que podem até mesmo chegar à morte. Ana Paula Eid, João Luis Almeida Weber e Adolfo Pizzinato, Brasil, por sua parte, contribuem com seu trabalho evidenciando o caso de jovens infectados com HIV/AIDS e investigando preconceitos, aspirações e medos que afetam seus cotidianos e projetos de vida.

Da mesma maneira, Carolina González-Laurino nos apresenta o debate sobre a segurança pública focado em infração penal juvenil, no contexto uruguaio mediado pela apresentação de um projeto que no ano de 2014 propôs diminuir a idade de responsabilidade criminal de dezoito para dezesseis anos. No caso do artigo de Alexander Alvis-Rizzo, Carmen Patricia Duque-Sierra e Alexander Rodriguez-Bustamente, por meio de narrativas autobiográficas fala-se de configurações identitárias de jovens que vivenciaram na infância o desaparecimento forçado de uma pessoa da família. Também a respeito de jovens e configurações familiares, neste caso, em Zaragoza, na Espanha, a partir de histórias de

vida David Pac-Salas e Tirso Ventura de Pedro estabeleceram uma relação entre o capital educacional interiorizado e a extensão das trajetórias educacionais de jovens com configurações familiares de trabalhadores.

Em outra linha, o trabalho de Marcos Jacobo Estrada-Ruiz sobre as jovens que abandonam a ensino médio em Hermosillo, Sonora, no México, explica as causas e as consequências dessa deserção, assim como as diferentes situações de vulnerabilidade às quais são expostas mulheres que deixam seus estudos por vários fatores relacionados à sua condição social juvenil e de sexo. A preocupação já não mais pelo abandono escolar, mas no geral pela educação e pela pedagogia, é evidenciada na investigação de Juan Beltrán-Véliz e Juan Mansilla-Sepúlveda que revela os aspectos que dificultam as práticas das coordenações pedagógicas em altas escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social na Araucanía chilena. Os autores concluem que a ausência de liderança, de competências dos Jutp e seu papel focado em uma “condução técnica baseada no controle”, dificultam o trabalho das coordenações pedagógicas. Na articulação entre os danos e as propostas, o trabalho de Nicolás Aguilar-Forero y Germán Muñoz expõe alguns dos efeitos da violência estrutural na vida de crianças e jovens na Colômbia, e em seguida, analisa as possibilidades de construção da paz que pode estar surgindo a partir da ação coletiva dos jovens. Além disso, María Isabel Valencia-Suescún, Mónica Ramírez, María Alejandra Fajardo y María Camila Ospina-Alvarado referem-se à situação das crianças no conflito armado colombiano, a fim de evidenciar vários danos e violações a seus direitos, mas também os poderes e habilidades de ação que expressam em ambientes adversos e nos processos de socialização política nos quais as crianças estão envolvidas.

Para finalizar, no terceiro grupo de artigos relativos às propostas, Fernando Salinas-Quiroz e Germán Posada apresentam a necessidade de orientar as intervenções para indivíduos cuidadores de crianças menores de 6 anos e propõem um método para avaliar a sensibilidade e orientar intervenções destinadas a prestadores de cuidados à primeira infância. Da mesma forma, Marta Martínez, María Cristina García e Daniel Camilo Aguirre-Acevedo analisaram o temperamento, a resposta ao estresse e as expectativas e práticas de criação de crianças colombianas de um ano, o que lhes permitiu chegar a resultados relevantes sobre os programas de formação de pais ao destacar a importância de erradicar o castigo físico e promover práticas de criação alternativas.

Enquanto isso, Daiana Russo, Florence Arteaga, Josefina Rubiales e Liliana Bakker estabeleceram relações entre a autopercepção da competência social em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e o status sociométrico escolar. Seus resultados são apresentados como base para o desenvolvimento de estratégias de intervenção psicológica e para a concepção de abordagens educacionais em sala de aula que fortalecem a interação social dessas crianças. Verónica Marín-Díaz e Carmen Sánchez-Cuenca destacam a proposta de educação de valores através de contos tradicionais em fase de jardim de infância, como uma metodologia válida para a socialização de meninos e meninas.

A respeito dos e das jovens, Pere Soler-Masó, Anna Planas-Lladó e Judit Fullana-Noell apresentaram um sistema de indicadores (SIAPJove) para avaliar as políticas municipais de juventude que foram aplicadas a três municípios de Cataluña, no Estado Espanhol, para verificar sua aplicabilidade e eficácia. Walter Manuel Molina-Chávez e Iván Gabriel Oliva-Figueroa, por meio de um estudo em quatro escolas secundárias públicas em Santiago do Chile, encontraram uma pluralidade de significados e identidades emergentes que eles concluem que têm profundas implicações para o desenho de políticas públicas de educação e de juventude. Em uma linha de raciocínio similar, Milton Leonel Calderón-Vélez, através de um caso ocorrido no espaço educacional do Equador, analisou as resistências juvenis contra o mundo adulto e propôs a construção de uma “comunidade de significado” que permite a busca de consensos entre o mundo adulto -que dirige a escola- e as subjetividades juvenis.

Por fim, a preocupação com as questões de educação e pedagogia se manifesta em cinco artigos. No primeiro, Jairo Alejandro Sánchez-Castaño, Olga Yazmín Castaño-Mejía e Oscar Eugenio Tamayo-Alzate estudaram a argumentação meta-cognitiva na aula de ciências, com alunos do ensino secundário entre 14 e 16 anos, e lançaram as bases para que estudos futuros possam aprofundar na

compreensão das interações entre argumentação e meta-cognição e enfatizar sobre como desenvolvê-las na sala de aula. No segundo, Martín Bascopé, Macarena Bonhomme, Cristián Cox, Juan Carlos Castillo e Daniel Miranda sugeriram orientações para melhorar e expandir a educação pública na América Latina, considerando a importância desta para a formação de uma cidadania ativa. No terceiro, Patricia Botero-Gómez se concentrou em algumas narrativas coletivas sobre as práticas de formação construídas em comunidades e movimentos sociais na Colômbia e propôs que as comunidades vinculadas aos movimentos sociais forneçam formas alternativas de formação política, recriando os processos de ensino-aprendizagem com as outras epistemologias e construam poderes subalternos ancorados aos contextos culturais e territórios de vida, que podem modificar as formas de relacionamento inter-humano e entre mundos. No quarto, Marcela Rojas-Maturana e Fernando Peña-Cortés se aproximaram da realidade da transmissão oral de conhecimentos e práticas sobre o território, em família lafkenche, que vivem associadas a áreas húmidas na orla costeira da Araucanía (Chile), e ambos concluíram que a sistematicidade na abordagem dos alunos e alunas à sua cultura original, a permanência no tempo dos assessores e assessoras culturais, o compromisso real de professores e professoras não-mapuches, e o respeito pela cultura destes, podem, eventualmente, alcançar resultados satisfatórios na preservação da língua e das práticas culturais no território lafkenche. No quinto e último, Víctor Daniel García-García, questionou sobre as intenções que os e as jovens universitários e universitárias têm sobre empreendedorismo, concluindo que o empreendedorismo da juventude pode ser uma estratégia adequada para: (1) lidar com a crise de trabalho decente; (2) propiciar o trabalho ao jovem, sempre e quando houver condições materiais e culturais favoráveis para realizá-lo.

...

Esta edição da *Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude* permite ver, então, que a produção de conhecimento e pesquisa sobre infância, juventude e educação avança para horizontes interpretativos complexos e diversos, pressionando lacunas entre as elaborações acadêmicas e as necessidades específicas e fortalece olhares multidisciplinares e multissituados que revelam as opiniões das crianças e dos jovens em relação a diferentes assuntos que lhes dizem respeito, os danos ou violações que os afligem e também as propostas desenvolvidas por meio de reflexão e investigação social na busca de melhores condições de vida para a infância e a juventude.

Lista de referências

- Arango, A. M., Escobar, M. R. & Quintero, F. (2008). *Nos miran pero ¿Ven más allá?: La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. Para cartografiar la diversidad de los jóvenes*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. Llobet, C. Villalba & Ma. Zapiola (eds.) *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.
- Gómez-Esteban, J. H. (2011). Discursos sobre la juventud o las tribulaciones para ser lo que uno es. En J. C. Amador, R. García-Duarte & Q. M. Leonel Loaiza (eds.) *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá*, (pp.101-131). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición juvenil. Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, D. C.: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- Muñoz, G. (2010). *Youth studies in Latin America: changes, exchanges, challenges. Youth studies in Colombia*. Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.
- Pérez-Islas, J. A. (2008). *Juventud: un concepto en disputa. Teorías sobre la juventud; las miradas de*

- los clásicos*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reguillo, R. (2003). Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo. En J. M. Valenzuela (coord.) *Los estudios culturales en México*, (pp. 354-379). México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.
- Rossi, F. (2006). *Las juventudes en movimiento: informe sobre las formas de participación política de los jóvenes*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común*, 1 (1-2), pp. 1-38.

...

Na terceira seção de “Relatórios e Análises” contém uma variada agenda de eventos e programas. Em primeiro lugar, Vianey Johana Salazar-Villegas e Eliana Samara Sepúlveda-Villegas apresentaram o documento “Mobilização Social como Política Pública: Experiência Bom Começo de Medellín-Colômbia”, no qual se desenvolve a mobilização social como um processo pelo qual são construídos ambientes de diálogo, cooperação e estratégias conjuntas para gerar capital social para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Em seguida, o Grupo de Trabalho de Clacso, com ênfase no eixo “Ação Coletiva, Participação, Políticas Públicas e Estado”, compartilha o Seminário Virtual: “Mobilização social, ativismo e ação coletiva juvenil na América Latina e no Caribe”, a ser coordenado por René Unda, Melina Vásquez e Silvia Borelli, e contará com a participação de algumas e alguns pesquisadores do GT, como professores: René Unda, Melina Vásquez, Silvia Borelli, Carles Feixa, Rose de Melo Rocha, Oscar Aguilera, Sara Victoria Alvarado, Ernesto Rodríguez, Pablo Vommaro, Angélica María Ocampo Talero, Juan Romero, María Isabel Domínguez García e Jorge Benedicto.

De 12 a 15 de agosto de 2015, na cidade de Santa Marta, será desenvolvido o XVI Congresso Colombiano de Nutrição e Dietética, organizado pela Associação Colombiana de Nutricionistas Dietistas (Acodin), sede Magdalena, com o apoio de membros do Acodin Atlântico. O tema central do congresso é: “Pandemia de Cronicidade, Epigenética e Educação Nutricional, Ferramentas de Enfrentamento”.

Finalmente, o boletim Nº 102 da Organização dos Estados Ibero-americanos, informa sobre um dos principais projetos que marcam a Agenda Global: Beyond 2015/Para além de 2015: uma agenda universal para a transição à sustentabilidade. Também são publicadas como parte desse projeto as “Recomendações para a Declaração Política sobre a Agenda Pós-2015”.

Em Revisões e Avaliações (Quarta Seção), Lorena Natalia Plesnicar entrevista a uma reconhecida pesquisadora no campo dos estudos sobre a juventude na América Latina, Maritza Urteaga Castro-Pozo. Deste diálogo resultou o interessante texto: Itinerários de pesquisa sobre culturas juvenis.

“Qualitative studies in quality of life. Methodology and practice” é o livro coordenado pela pesquisadora argentina Graciela Tonon e que apresenta capítulos onde se ressalta a importância dos métodos qualitativos aplicados em diferentes áreas de estudo da qualidade de vida em contextos latino-americanos e explora o uso e a relevância de métodos qualitativos em pesquisas sobre qualidade de vida. A revisão deste livro foi feita por Antonio José López.

Uma novidade na revista é a publicação de e-mails para o editor, e que inauguram Sergio Domínguez-Lara e César Merino-Soto, os quais realizam alguns comentários no documento “Sobre el reporte de confiabilidad del CLARP-TDAH” (Salamanca, 2010), que apareceu no Volume 8, Nº 2, da nossa revista. Por sua vez, a autora do artigo, Luisa Matilde Salamanca Duque, envia um e-mail de resposta que também publicamos.

Os mesmos César Merino-Soto e Sergio Domínguez-Lara enviam outro e-mail ao editor: “Sobre a escolha do número de fatores em estudos psicométricos na Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude”. O motivo da carta é destacar que, em revisão de literatura publicada recentemente na Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude,

os estudos psicométricos (Álvarez-Ramírez, 2014, Durán-Aponte & Pujol, 2013, Jiménez, Castillo & Cisternas, 2012, Zicavo, Palma & Garrido, 2012) que usaram uma abordagem de redução de variáveis (componentes principais ou análise fatorial) podem ter deficiências metodológicas que são adicionadas aos limites naturais das pesquisas. Dos autores mencionados, responde Emilse Durán-Aponte em um comunicado também divulgado.

“Por que é importante relatar os intervalos de confiança do coeficiente alfa de Cronbach?”, carta enviada por Sergio Alexis Domínguez-Lara e César Merino-Soto, que destaca brevemente a importância de incluir informação adicional às estimas de confiabilidade, um aspecto que parece ser desconhecido ou ainda não devidamente valorizado na pesquisa publicada na América Latina. Como corolário dessa carta, apresenta-se uma aplicação de software relevante ao tema exposto.

...

Convidamos a participar da Convocatória para o Volume 14, Nº 2 de julho-dezembro 2016, sobre “Investigação e desenvolvimento em ciências sociais: perspectivas socioeducativas em um mundo globalizado” e tem a intenção de dar luz a todos aqueles estudos e análises realizados, resultados de experiências e pesquisas em Ciências Sociais, relacionadas mais especificamente a aspectos socioeducativos em todos os seus aspectos. Este número é convocado pela *Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude*, da Colômbia, o Grupo de Pesquisa A.R.E.A. (Análise da Realidade Educacional Andaluza, HUM-672), da Junta de Andalucía (Espanha) e o Dr. Francisco Javier Hinojo-Lucena, professor da Universidade de Granada como co-coordenador da monografia, bem como diferentes pesquisadores de Centros de Pesquisa Superior e Universidades de Málaga, Albacete, Alicante, Huelva, Córdoba, etc. (Espanha) e universidades de países como Costa Rica, México, Cuba, Equador, Chile, Argentina, Colômbia, Estados Unidos, Portugal, Reino Unido e Itália, entre outros.

A indexação da revista em A 2 por parte de Publindex de Colciencias foi prorrogada por mais um ano, a partir de 30 de junho de 2015, enquanto se ajusta os novos regulamentos para indexação de revistas científicas na Colômbia.

Havíamos informado em edições anteriores que estávamos aplicando para a indexação da revista no índice bibliográfico Scopus. Nesta semana tivemos uma resposta negativa ao nosso pedido, um dos principais motivos é a amplitude de áreas nas quais a revista publica e a sua difícil localização em uma área disciplinar específica. Para a revista é importante contribuir para a construção dos campos da infância e da juventude na América Latina e no Caribe; campos esses que exigem não só o diálogo inter e transdisciplinar das diferentes ciências sociais, mas outros conhecimentos e múltiplas vozes de diferentes atores sociais, controversia epistemológica em que se debatem hoje os conhecimentos em ciências sociais no mundo.

No site da revista foi elaborada uma nova janela, a News Letter, com informações de interesse que a cada mês torna-se visível na coluna direita da tela.

É nossa esperança que esse acervo investigativo, acadêmico e de ações variadas em torno das ciências sociais, da infância e da juventude seja de seu agrado e utilidade, uma vez que constitui um ponto de referência para o diálogo permanente sobre as questões fundamentais do contexto político, econômico, social e cultural na Ibero-américa e no Caribe.

O Diretor-Editor,

Héctor Fabio Ospina

O editor convidado,

Nicolás Aguilar-Forero

Professor da Universidad de Los Andes, Colômbia.
Editoras associadas,

Sônia Maria da Silva Araújo
Universidade Federal do Pará, Brasil.

Liliana Del Valle
Secretaría de Educación de Medellín, Colômbia.

Marta Cardona
Integrante do Colectivo Coordinador de la Maestría en Educación y Derechos Humanos da Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colômbia.

Primera Sección:

Teoría y Metateoría

Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa*

LUIS ANTONIO GROPPPO**

Universidade Federal de Alfenas, Brasil.

Artículo recibido en abril 9 de 2014; artículo aceptado en mayo 30 de 2014 (Eds.)

• **Resumo (analítico):** Por meio de uma revisão analítica da bibliografia fundamental sobre sociologia da juventude, objetivou-se compreender as concepções sociológicas de juventude na contemporaneidade. Elas podem ser descritas como teorias pós-críticas da juventude, destacando-se duas tendências. Primeiro, aquela influenciada pelas correntes pós-modernistas e pós-estruturalistas, que geraram noções como “tribos juvenis” e “juventude-signo”. Segundo, aquela influenciada pelas teorias da segunda modernidade, que refletem sobre a quebra na linearidade das transições juvenis e sobre as socializações ativas. Estas teorias implodem a concepção tradicional de juventude, do estrutural-funcionalismo, tornando a sociologia da juventude uma especialidade em que é necessário paciência e habilidade para lidar com imprecisos e flexíveis referenciais, como socialização, moratória, transição e tribos.

Palavras-chave: juventude, sociologia, socialização (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Post-critical theories of youth: juvenilization, tribalism and active socialization

• **Abstract (analytical):** By means of an analytical review of the fundamental bibliography of the sociology of youth, this study had the objective of understanding the sociological concept of youth in contemporary society. These can be described as post-critical theories of youth, highlighting two main trends. First, the trend influenced by the post-modernist and post-structuralism movements that generate concepts such as “youth tribes” and “youth-sign”. Second, the trend influenced by theories from the second modernity, which is reflected in the rupture of the linear nature of young people’s transitions and in their active socialization. These theories are challenging the traditional structural-functional conception of youth, converting the sociology of youth into a specialty that requires patience and skill in the use of flexible frameworks such as socialization, moratorium, transition and tribes.

Key words: youth, sociology, socialization (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Teorías post-críticas de la juventud: juvenilización, tribalismo y socialización activa

• **Resumen (analítico):** Por medio de un examen analítico de la bibliografía fundamental sobre sociología de la juventud, este estudio tuvo como objetivo comprender los conceptos

* Este artigo de revisão do assunto é resultado final da primeira etapa da Pesquisa “Juventudes e Educação Sociocomunitária: Os jovens das camadas populares e as relações educacionais sociocomunitárias e não formais na Região Metropolitana de Campinas”, amparado por Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), Brasil, Processo: 302408/2012-6. Nesta primeira etapa foi feita uma revisão analítica da bibliografia fundamental sobre sociologia da juventude, focando as concepções sociológicas de juventude. A pesquisa foi iniciada em março de 2013 e se encerrará em fevereiro de 2016. Área do conhecimento: Ciências Sociais. Subárea: Educação.

** Brasileiro. Professor da Unifal-MG (Universidade Federal de Alfenas), Brasil. Pesquisador do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Mestre em Sociologia pela Unicamp. Bacharel em Ciências Sociais pela USP (Universidade de São Paulo). Correio eletrônico: luis.groppo@gmail.com



sociológicos de la juventud en la sociedad contemporánea. Pueden ser descritos como teorías post-críticas de la juventud, destacando dos tendencias. En primer lugar, la tendencia influenciada por las corrientes post-modernista y post-estructuralista, que genera conceptos tales como “tribus juveniles” y “juventud-signo”. En segundo lugar, la tendencia influida por las teorías de la segunda modernidad, lo cual se ve reflejado en la ruptura de la linealidad de las transiciones de los jóvenes a la socialización activa. Estas teorías están derrumbando la concepción tradicional de la juventud, del estructural-funcionalismo, haciendo de la sociología de la juventud una especialidad en que es necesaria paciencia y habilidad para tratar con marcos flexibles, como la socialización, la moratoria, la transición y las tribus.

Palabras clave: juventud, sociología, socialización (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

-1. Teorias sociológicas da juventude. -2. Juventude, pós-modernidade e pós-estruturalismo. -3. Valor-signo e juvenilização. -4. Tribalismo e subjetivação. -5. Tempo e espaço na segunda modernidade e as socializações ativas. -6. Considerações finais. -Referências.

1. Teorias sociológicas da juventude

A trajetória da sociologia da juventude contemporânea é bastante complexa. Mas penso ser possível uma síntese, considerando o tema da reconstrução da noção sociológica de juventude. A palavra-chave desta síntese é implosão. Os edifícios que implodem são a estrutura social moderna, o eixo paradigmático da sociologia clássica e a estrutura moderna das categorias etárias.

E a própria concepção sociológica de juventude implode. Um a um, os elementos tradicionais desta concepção são colocados em causa: a transição linear da juventude à idade adulta, a socialização como obra das gerações mais velhas que integra o sujeito jovem em uma estrutura social consolidada, a moratória social como postergação do direito ao exercício da sexualidade, do consumo e da participação social pelos jovens, a associação clara entre cada categoria etária e determinadas funções e instituições sociais, entre outros.

As teorias da juventude, desenvolvidas desde os anos 1970, encaminham a sociologia da juventude para uma posição dita “pós-moderna”, cada vez mais relativizando e até negando a proposição original da sociologia funcionalista -a juventude como transição à vida adulta, por meio da socialização secundária. (Feixa, 2006). Tomando de empréstimo os termos de Silva (2010), tratam-se de teorias pós-críticas sobre a juventude. Nem todas, entretanto, adotam a ideia de que transitamos à pós-modernidade.

Dois movimentos teóricos se destacam entre estas teorias pós-críticas da juventude. O primeiro movimento é oriundo da ruptura da noção de totalidade: contesta-se a possibilidade de conceber a realidade social como um todo, um sistema, mesmo que contraditório. A fonte desta ruptura é a aplicação das concepções pós-modernistas e pós-estruturalistas à teoria social e à sociologia da juventude. Por meio desta aplicação se afirma que já não há uma real ou possível integração social a realizar, pois em vez de uma sociedade unitária, há uma série de redes e fluxos de pessoas e objetos, de caráter múltiplo, aberto e mutante (Latour, 1994). Homens e mulheres circulam por entre grupos, redes e massas, assumindo e recriando papéis em diversos momentos do dia, do ano e da vida. Se o curso da vida não caminha mais para uma integração plena a uma estrutura social dada, ainda que contraditória e incoerente, os sujeitos circulam por entre tribos, criando e recriando inúmeras identidades fluidas e transitórias (Maffesoli, 1987).

O segundo movimento é oriundo da ruptura da noção tradicional -mantida pelas teorias críticas- de socialização, tida como uma via de mão única, ao menos desde Durkheim (1978), em que gerações adultas educam as novas gerações. Este movimento, a princípio, é menos radical que o anterior, já que, tipicamente, concebe menos uma mudança civilizacional absoluta (da modernidade à pós-modernidade), e mais uma mudança profunda no interior da própria modernidade. A sociedade moderna torna-se flexível - em vez de rígida ou fordista

(Harvey, 1992), líquida - em vez de sólida (Bauman, 1999), reflexiva - em vez de se manter por resquícios das tradições (Beck, Giddens & Lash, 1997) etc. Nesta outra modernidade, a socialização se torna mais plural, tem participação mais ativa dos sujeitos e admite até reversibilidades - são as socializações flexíveis e ativas.

2. Valor-signo e juvenilização

Baudrillard é uma ponte que liga os estudos sobre a relação juventude/cultura de massa (de meados do século passado) às mais recentes teses sobre a implosão das categorias etárias, principalmente pelo que seus intérpretes conseguiram pensar a partir dele, como a ideia da transformação da juventude em juvenilidade (Santos, 1992) e a emergência da juventude como signo (Liberato, 2006).

A massificação -da escola, do consumo, das mídias etc.- teria sido a resposta às demandas dos movimentos daqueles grupos inicialmente “excomungados” da sociedade dita industrial: classes trabalhadoras e mulheres. Segundo Liberato (2006), a cultura de massa seria, supostamente, lugar de apagamento das distinções. E a juventude veio a ser uma das categorias usadas para encobrir as diferenças sociais. Ela, a juventude, deixa de ser (apenas) uma categoria etária e se torna uma “representação social”, um “modo de ser”, um “modo de existência” ou uma “forma signo”: a saber, a “forma-juventude”.

Liberato (2006) afirma que os movimentos sociais (operários, depois juvenis) obrigaram o capital a definitivamente se assumir como um sistema ou código, como um conjunto de signos. O capital deixa a esfera restrita da economia, em especial da produção industrial, e ganha a esfera ampliada da sociedade ao se realizar, a partir de dado momento, especialmente pelo consumo.

Se a massificação foi a resposta do capital à revolta operária, o consumismo teria sido a resposta à revolta juvenil, instituindo a sociedade de consumo (Baudrillard, 1991). A sociedade de consumo obriga o capital a desvelar a sua face mais essencial: um código abstrato ou um sistema de signos virtuais que

regem o real (Baudrillard, 1972). O processo de significação ou comunicação, expresso fielmente nas trocas simbólicas, plenas de reciprocidade e autenticidade e típicas das sociedades não modernas, como as indígenas, é convertido em código, em um sistema de signos. O signo, distintamente do símbolo, descola-se do representado e do momento criativo imediato. É ele, o signo, a verdadeira natureza do capital e da mercadoria, para além do valor de uso (cuja subsunção ao valor de troca já havia sido descrita por Marx), mas também para além do valor de troca (o valor de um bem no mercado econômico). Hegemônico passa a ser o valor-signo, subsumindo agora a utilidade e o valor de troca das coisas. O valor-signo se realiza no consumo, que persegue menos a utilidade intrínseca das coisas, mas antes as formas e imagens de sucesso, prazer, distinção e mesmo juvenilidade que parecem prometer.

Nesta sociedade de consumo, os possíveis elementos simbólicos são rapidamente convertidos em signos: a rebeldia juvenil, típica dos movimentos estudantis e das contraculturas, torna-se elemento de consumo, como signo da revolta -como uma calça jeans que se faz signo da liberdade (Santos, 1992)- cada vez mais longe da subversão real. Segundo Liberato (2006), juventude e revolta tornam-se signos, e signos um do outro, ambos perdendo o referente, deixando de ser símbolos e de propiciar autênticas trocas simbólicas e criadoras. Substituem-se relações espontâneas por relações mediadas pelo sistema de signos -ensejando o consumo.

Ainda no que se refere à juventude, pode se considerar, com base em Baudrillard, que ela foi convertida em “juvenilidade” ou “juvenilização”. Ou seja, a juventude torna-se signo para o consumo, e se realiza pelo consumo. A juventude passa a ser a “idade”, ou melhor, o estilo de vida ou modo de ser mais desejado, mais querido, denotando outros signos, cada vez mais esvaziados de significados reais, tais como rebeldia, novidade, audácia, liberdade, prazer, descompromisso, beleza, sedução e poder.

Por um lado, busca-se associar aos bens de consumo os signos da juventude, tornando

estes bens valiosos - repletos de valor-signo. Por outro, os consumidores buscam, por meio da aquisição de um bem ou serviço, a realização da promessa da eterna juventude. O que se consome é o signo da juventude, a juvenilidade, por meio de bens e serviços como motocicletas, automóveis, roupas, tênis, bonés, viagens turísticas, lazeres noturnos, esportes radicais, academias de ginástica, cosméticos, cirurgias plásticas etc. Bens e serviços que simulam o que seriam as atitudes juvenis, tais como intrepidez, experimentação, ironia, irreverência e irresponsabilidade. Neste consumo, há um relativo descolamento em relação à realidade concreta: o consumo de bens, de serviços e a exibição de certas atitudes substitui o “significado” da idade e do corpo jovem para aqueles que desejam se representar como jovens. Nos termos de Margulis e Urresti (1996), o consumo da juventude-signo, da juvenilidade, relativiza a moratória vital e torna possível a presença de “jovens não-juvenis”.

A juvenilização é processo que ajuda a explicar alguns dos fenômenos descritos por Debert (2010), em especial a terceira idade. A juventude como signo, presente nos corpos e atitudes de pessoas em idades diversas, passa a ser mesmo uma exigência aos que estariam na suposta terceira idade -em um processo que tenta negar a velhice e as experiências reais que costumavam ser associadas aos idosos, como a doença e a morte.

Adotar a juventude como signo pode ser algo buscado também por outros sujeitos, em outras idades, como adultos e até mesmo crianças -na verdade, até mesmo os jovens, que assim se tornariam “jovens juvenis” em vez de “jovens não-juvenis”. Chega até a ser celebrado por alguns esta potencialidade pós-moderna de escolher a “idade” que vai se ostentar, vestir ou consumir, em dados momentos do curso da vida, do ano, da semana ou mesmo do dia.

O que nem sempre é devidamente apresentado, é que há muito de coação nesta suposta escolha das identidades pelo consumo. As desigualdades, em especial aquela desigualdade entre classes sociais de que tanto se desconfiou nas teorias pós-críticas, revela-se como grave limitação aos que desejam assumir os signos valiosos muitas vezes associados

à juventude. Em uma era em que, em parte relevante, se reprivatizou a gestão sobre o curso da vida, é preciso ter os capitais econômicos, culturais e sociais necessários para realizar o consumo ostentador dos valores-signos mais preciosos. É preciso ter também tempo, muito tempo liberado daquele necessário para a reprodução de si - o tempo do trabalho. Custa cara a eterna juventude. Nos dias que correm, quem não pode comprar ou viver o signo da juventude torna-se “velho” (Debert, 2010, Park & Groppo, 2009). Inclusive as limitações físicas ligadas ao próprio envelhecimento podem ser negadas, abstraídas. Quando elas aparecem, pode se culpabilizar o próprio sujeito por seu envelhecimento, que sempre será visto como precoce. A juvenilidade também exige esforço hercúleo.

3. Tribalismo e subjetivação

O segundo autor a ser aqui destacado, como importante influência para as teorias pós-críticas da juventude, é Michel Maffesoli, dada a sua noção de tribalismo. “O tempo das tribos” (Maffesoli, 1987) recupera interessantes tradições sociológicas para tratar, a seu modo, do “declínio do individualismo nas sociedades de massa”. A lógica expositiva apresenta diversas dualidades básicas: socialidade, potência, cultura e criação *versus* social, poder, econômico-político e civilização. A história é apresentada como uma sucessão entre estes dois pólos, sendo que o primeiro é o criador do segundo, a civilização. A pós-modernidade configura-se como um novo desabrochar do primeiro pólo, o da potência criadora das socialidades e do reino da cultura, prometendo uma nova (e melhor) civilização no lugar da moderna.

Outra dualidade fundamental é a que opõe a tríade individualismo/ função/grupos contratuais (típica da sociedade moderna) à tríade tribos/papel/ massas (marca do momento pós-moderno). Maffesoli é congruente com a ideia de que, na pós-modernidade, a ilusão do indivíduo como eu autocontrolado, racional e senhor de si se finda. Em seu lugar, assume a pessoa, o eu formado por uma multiplicidade de papéis e pertencimentos.

As massas, tribos e pessoas valorizam o afetivo, o criativo, a agregação e o estético. A reemergência delas indica que vivemos uma nova era de efervescência, de reagrupamentos e de fervilhamento. Os grupos juvenis são apontados como o principal exemplo destas novas tribos. Maffesoli e outros intérpretes do tribalismo pensam menos nos movimentos juvenis dos anos 1960, e mais nas subculturas juvenis “espetaculares” que, originadas nos anos 1950, já haviam chamado a atenção dos estudos culturais: *teddy boys*, *skinheads*, *mods*, *rockers*, *rastafaris*, entre outros (Hall & Jefferson, 1982). Nos anos 1970 e 80, estes estilos espetaculares se multiplicam, desde a partir dos *punks*, aos quais vêm se somar os metaleiros e os *darks* (Abramo, 1994). Tribos se formam também a partir das tradições afro-americanas do *hip hop*, incluindo os grafiteiros e dançarinos de *break*, em torno de esportes radicais que reocupam as metrópoles, como os skatistas e adeptos do *parkour*; sem contar a recente onda de grupos que se organizam por meio das redes sociais da Internet.

Para Maffesoli (1987), em vez de adoção de funções estáveis e marcadas por tarefas econômico-políticas, as socialidades exercidas nas tribos, redes de tribos e nas massas (nas quais as tribos se reúnem ou se dispersam) são marcadas pela fluidez, ajustamentos pontuais e condensações instantâneas frágeis, mas de grande envolvimento emocional. As socialidades referendam a concepção pós-moderna da livre composição de fragmentos das categorias etárias, discutida acima, que marca a juvenilização, pois, segundo Maffesoli, na socialidade “A pessoa (*persona*) representa papéis, tanto dentro de sua atividade profissional quanto no seio das diversas tribos de que participa. Mudando o seu figurino, ele vai, de acordo com os seus gostos (sexuais, culturais, religiosos, amicais) assumir o seu lugar, a cada dia, nas diversas peças do *theatrum mundi*” (Maffesoli, 1987, p. 108).

Nas pesquisas que adotam a perspectiva do tribalismo, por vezes é presente também uma relevante noção, que ajuda a endossar o chamado fim da ilusão do indivíduo moderno: a subjetivação. Tal noção leva grande influência dos autores associados ao pós-estruturalismo,

em especial, Michel Foucault (1999) e Deleuze e Guattari (1997) -enquanto o tribalismo se filia melhor ao pós-modernismo.

Esta noção tem enorme e complexo desenvolvimento teórico. Peço licença para seguir os argumentos de um entre inúmeros dos seguidores desta perspectiva, que bem a usou para tratar das sexualidades juvenis. Peres (2013) assim descreve a noção de “linhas de subjetivação”: “modos de produção de sujeitos que ora são configurados em consonância com os modelos e discursos normativos, ora são configurados por discursos de resistência a estes processos regulatórios” (p. 52). Além de produzida socialmente, a subjetividade é processual, heterogênea e polifônica. A expressão destas linhas de subjetivação se faz por meio de “discursos”, que buscam dar coerência e inteligibilidade aos enunciados e ações que movem os sujeitos.

Neste sentido, para Peres (2013), a juventude não é “etapa de desenvolvimento com estrutura fechada”, mas sim “território de passagens, de experimentações” (p. 54), que pode levar à condição adulta ou não. Neste território que é a juventude, diferentes linhas de subjetivação percorrem e concorrem entre si. Nele, podem ser vividas diferentes experiências.

Em geral, os sujeitos são orientados pelos poderes disciplinares e regulatórios. (Alvarado, Martínez & Muñoz, 2009). No entanto, podem haver dissidências e estas precisam ser valorizadas, ter visibilidade e voz. Só assim pode se realizar aquilo que Foucault e Deleuze tanto prescrevem: a amplificação da multiplicidade que faz e atravessa os sujeitos. Só assim pode se romper com a tendência principal que é a de “[...] subjetivação de jovens dóceis, úteis, submissos e coniventes com as biopolíticas regulatórias que incidem sobre seus corpos, desejos e prazeres [...]” (Peres, 2013, p. 58). Há de se fazer o estímulo às singularizações, promovendo as variações e descontinuidades nos processos de subjetivação, permitindo a emergência de novos sujeitos e outras posições éticas, estéticas e políticas que favoreçam a multiplicidade.

Penetrante e sedutor discurso se firmou entre as pesquisas sobre juventude orientadas pelas teorias pós-estruturalistas, ao lado da noção

de tribalismo, esta outra expressão do otimismo para com a fragmentação (ou implosão) da sociedade contemporânea: uma dualidade que opõe um pólo negativo a outro positivo. No pólo negativo, as linhas de força, valores e ideais do modernismo e da modernidade, tais como padrões universalizantes, noção de normalidade e anormalidade, poderes disciplinares, normatização. No pólo positivo, as dissidências, a multiplicidade, as singularidades e o hibridismo. Os corpos juvenis e suas expressões de tribalismo aparecem como excelentes territórios para as subjetivações dissidentes.

As teorias pós-críticas inspiradas pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo realizam duas radicalizações e uma atenuação em relação às teorias críticas. Primeiro, elas reforçam a tendência de certa corrente “classista”, especialmente os estudos culturais em seus inícios, de valorizar a diversidade quanto se trata de pesquisar a juventude. Torna-se mais preciso falar de juventudes, assim no plural, a se considerar os diferentes modos de viver a condição juvenil e a experiência geracional, não apenas pelas desigualdades de classe, mas também pelas desigualdades e diferenças étnico-raciais, nacionais, regionais, de gênero, de opção sexual, religiosa etc. As teorias pós-críticas radicalizam a valorização da diversidade.

Segundo, elas radicalizam o dito sociologismo, relendo a socialização como “subjetivação”. O sociologismo radicaliza o reconhecimento da importância da construção social da pessoa, em detrimento de uma suposta essência universal e “natural” do indivíduo. Teorias tradicionais e teorias críticas falam da socialização como a integração do indivíduo nas estruturas sociais dadas. Já estas teorias pós-críticas falam da construção do próprio sujeito por meio das linhas de subjetivação - que envolvem discursos e dispositivos de poder. Por meio da noção de subjetivação, o sujeito não é o ponto de partida (como era na noção de socialização), mas sim o ponto de chegada: ilusão do indivíduo racional e autocentrado na modernidade, ou o alvo de inúmeras linhas de força (discursos e poderes-saberes) que se multiplicam na pós-modernidade.

Terceiro, elas atenuam ou modificam a dialética da condição juvenil, flagrada pelas teorias críticas da juventude. Não se trata da contradição entre as vivências juvenis e as instituições de socialização, a primeira aparecendo como a possibilidade de superação da segunda, como na concepção dialética da juventude (Gropppo, 2000). Em vez de superação ou crítica, o que estas teorias pós-críticas apresentam é o reconhecimento da convivência entre distintos discursos, dispositivos de poder e linhas de subjetivação, que atravessam os corpos e constituem seres, relações e produtos culturais híbridos. Por vezes, quando politicamente radicais, as teorias pós-críticas valorizam não apenas a ironia e elogiam a multiplicação, mas ponderam favoravelmente sobre a estratégia do abandono e da dissidência daqueles que são diferentes, múltiplos e híbridos (Hardt & Negri, 2001) -em vez da revolução e superação. Outras vezes, as teorias pós-críticas se contentam em celebrar o real como uma platitudo imensa de diversidades e misturas. Em vez da resistência, valorizam-se mais, das juventudes, sua potência irônica, sua capacidade de realizar misturas, de produzir hibridismos e de negar purezas, e a diversidade de suas práticas locais e cotidianas, capazes por vezes de se espalhar por contágio, de se multiplicar tal como um rizoma. Torna-se generalizada a expressão “cartografia” (Deleuze & Guattari, 1997), como sinônimo de investigação sociológica inspirada pelo pós-estruturalismo. A cartografia tenta mapear os estilos que se criam, as misturas que se insinuam, as linhas de subjetivação que atuam e os dispositivos de poder-saber que se impõem, inúmeras fontes que riscam um dado território da vida social.

4. Tempo e espaço na segunda modernidade e as socializações ativas

Liquidez dos padrões de convivência e das instituições de proteção social (Bauman, 1999), flexibilidade que leva à fluidez nas relações e imprevisibilidade constante na vida profissional e pessoal (Sennet, 2005), precariedade nas condições de trabalho e nos recursos para viver dignamente (Harvey, 1992), riscos múltiplos e imprevisíveis que dificultam projetos de

vida e obrigam ao constante labor reflexivo dos sujeitos (Beck, Giddens & Lash, 1997). Estes são alguns dos elementos detectados pelas teorias da outra modernidade, elementos que tornam tão difíceis, arriscadas e instáveis as experiências dos sujeitos nos tempos que correm. Dificuldades que parecem ter os jovens como aqueles mais atingidos, desafiados e, ao mesmo, tempo, como aqueles mais capazes de criar soluções e respostas criativas. Enquanto isto, juventude começa a se tornar sinônimo da experiência de viver na segunda modernidade: instabilidade, reversibilidade, precariedade e transitoriedade.

Os autores tratados neste item falam destas dificuldades, mas também daquelas possibilidades residentes na multiplicidade das juventudes contemporâneas. Encaminham a sociologia da juventude, enfim, a proposições de estratégias e ações -por vezes, diretamente aos próprios jovens, outras às instituições e ao Estado- para contornar os riscos da precarização da experiência da juventude. Penso que suas obras tendem a conceber a socialização como um processo com ativa participação dos sujeitos jovens. Em contrapartida, os caminhos da socialização são múltiplos mas reversíveis, mutantes e difíceis. Estes autores propõem uma teoria das socializações flexíveis e ativas.

Por exemplo, tanto em textos de autores latino-americanos (Krauskopf, 2004, Abramo, 2005), quanto de autores europeus (Calvo, 2005, Pais, 1993), se apresenta a constatação de que os marcadores tradicionais da entrada na idade adulta implodiram. Ou seja, constata-se que, na primeira modernidade, havia certo padrão -ao menos ideal- que afirmava que a juventude terminava com a saída da escola, a entrada no mercado de trabalho, a união conjugal, a saída da casa dos pais ou responsáveis e a experiência de paternidade ou maternidade. Estas experiências, que marcavam a entrada na maturidade, aconteciam mais ou menos ao mesmo tempo, simultaneamente.

Segundo Krauskopf (2004), a maior imprevisibilidade vivida em um era de flexibilidade, com mudanças muito velozes, leva à priorização do presente e dificulta estabelecer metas para o futuro. As transições deixam de ter caráter irreversível e tornam

necessária a preparação permanente e a flexibilidade diante das mudanças constantes. Para os jovens, o fator “presente” passa a ser predominante, em detrimento do “futuro”. A identidade não se constrói de uma vez por todas e nem para toda a vida. É necessário incorporar a flexibilidade, a criatividade e a multiplicidade ao desenvolvimento. Ao viver a fase juvenil, o indivíduo necessita realizar sua própria síntese de modelos e ideais oferecidos, via participação real positiva, de modo comprometido.

Abramo (2005), sintetizando os resultados de pesquisa nacional sobre os jovens brasileiros, indica duas grandes transformações na vivência da juventude - na verdade, não exclusivas do Brasil. A primeira é oriunda da extensão, no tempo e no espaço, da juventude, a qual valoriza a juventude como algo importante em si mesma (e não apenas como preparação ao futuro). A segunda é oriunda das transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que geraram a outra modernidade, tais como nova revolução tecnológica, desemprego estrutural, globalização, crescente exclusão social e regressão de direitos sociais com reformas neoliberais. Elas acarretam dramáticas mudanças nos processos tradicionais de transição para a vida adulta. Em relação a trabalho, casamento, formação de residência própria e ter filhos, fica mais difícil de realizar isto simultaneamente e a entrada na vida adulta vai ficando cada vez mais tardia. Tais “marcos” da entrada no mundo adulto ocorrem de modo não simultâneo e não linear, e nem sempre significam a saída da etapa juvenil.

Talvez o mais dramático relato sobre a mutação na transição à maturidade seja o do sociólogo espanhol Calvo. Adotando o ponto de vista europeu, aponta 1975 como o ano chave para o processo que chama de “desfamiliarização” ou individualização, por meio do qual a estrutura da construção biográfica deixa de “[...] depender da rede familiar ou comunitária para passar a ser um processo cada vez mais individual ou personalizado” (Calvo, 2005, p. 11). 1975 é o ano que marca a quebra da política keynesiana de pleno emprego e bem-estar social. Doravante, a fluidez e instabilidade dos mercados implodem aquela grande margem de segurança que possuíam

as famílias, especialmente nas classes médias profissionalizadas, para garantir uma estratégia sucessória segura aos seus descendentes -por meio do patrimônio material e simbólico controlado pelo chefe da família.

Para Calvo (2005), no que se refere à juventude, três foram as principais mutações oriundas deste processo de desfamiliarização ou individualização. A primeira foi o bloqueio da emancipação juvenil por meio do prolongamento do período da juventude. Este prolongamento se deveu à exigência de alongar os anos de formação escolar e de profissionalização, dadas as exigências oriundas das mudanças tecnológicas. Ele se deveu também ao encarecimento dos recursos para formar e manter uma família e se deveu, enfim, à dificuldade das famílias em apoiar a emancipação juvenil. A juventude se torna a “nova idade estável”, permanente e duradoura, “da qual não se pode sair facilmente” (Calvo, 2005, p. 14).

A segunda mutação foi a dissolução dos limites da juventude: por um lado, a precocidade das relações sexuais é exemplo da dissolução entre as fronteiras da infância e da juventude, por outro, o retardo do início da aprendizagem laboral é exemplo da dissolução dos limites da juventude em relação à idade adulta.

A terceira mutação, segundo Calvo, é a perda do sentido da própria juventude. Outrora, em tempos da moratória social, como diriam as teorias críticas da juventude, este momento da vida era representado como uma luta heroica -diante da repressão sexual, da autoridade familiar vigilante e do esforço profissional-vencida com a conquista da integração social, quando a pessoa se tornava “madura, adulta, responsável”. Esta vitória era associada à conquista do amor (por meio de um casamento duradouro) e do trabalho (um emprego estável).

Hoje, para Calvo, a juventude é uma transição interminável. Na verdade, a idade adulta também virou uma etapa precária, semelhante à própria juventude, vivida em meio a emprego flexível ou precário, a matrimônios instáveis e sob a certeza de que a formação profissional recebida na juventude logo se tornará obsoleta, obrigando à formação continuada. Até antes da crise da sociedade

keynesiana, a juventude era representada como momento definidor da trajetória biográfica, como momento das decisões mais estratégicas e irreversíveis do curso da vida. Os jovens detinham as decisões cruciais para seu futuro, ainda que à custa de um enorme poder dos adultos, que reprimiam a sexualidade juvenil e restringiam o consumo dos jovens. Nos dias atuais, em contrapartida, segundo Calvo, os jovens aumentaram seu poder nos conflitos geracionais, bem como sua capacidade de consumo e gratificação sexual, mas perderam muito da capacidade decisória sobre seu futuro. As escolhas relativas à carreira, ao emprego e ao lar são precárias, provisórias e incertas.

Pais (1993), para caracterizar a perda da linearidade do processo de transição à vida adulta, afirma que esta transição é do tipo “Io-iô”, portanto reversível e até labiríntica. Segundo Carrano (2011), “nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta” e, principalmente para as classes populares, certos “marcos da vida adulta” (p. 245) -como a entrada no mundo do trabalho e a maternidade/paternidade- chegam enquanto ainda vivenciam certas experiências juvenis. Na verdade, a própria vida adulta passa por uma metamorfose, já que ela também passa a ser composta de indefinições e reversibilidades -em especial para as classes médias profissionalizadas.

Há muitas ambiguidades nesta eternização da juventude. Aparentemente, rege o prazer de prolongar a irresponsabilidade e a fruição do lazer e consumo. Em geral, contudo, o que abunda é uma grande dificuldade de realizar a passagem para um modo de vida autônomo, em que se pode assumir responsabilidades relacionadas à idade adulta. Ou, então, abundam jovens destinados a serem trabalhadores precarizados (como seus pais, no caso das camadas populares), ou a viverem uma condição de constante instabilidade e flexibilidade (como os filhos e pais das classes médias profissionalizadas urbanas). Ou seja, em muitos casos, a juventude prolongada é vivida como pena, frustração e fracasso de realização profissional e mobilidade social. Uma expressão desta frustração diante de um

status social indesejado -precário e transitório- foram os recentes movimentos sociais dos “indignados” na Espanha e Portugal em 2011. O texto de uma das faixas criada por uma das “indignadas” afirmava: “com licenciatura, com mestrado, com namorado/ sem emprego, sem casamento, sem futuro” (citado por Pais, 2012, p. 269).

Outro tema revelador desta tendência pós-crítica da sociologia da juventude, ao lado do tema da transição não-linear e reversível à idade adulta, é o da socialização ativa ou flexível.

Segundo Peralva (1997), a modernidade (ou primeira modernidade) assentou-se sobre uma tensão, ou conflito, entre a “modernização” (orientada ao futuro, à renovação) e a “ordem moderna” (orientada à normatização e privilegiando o passado como referência para o futuro). A ordem moderna é quem deu os contornos à educação moderna, de tom conservador. Tal educação conservadora, que impõe os padrões tidos como básicos da modernidade, deu origem à noção tradicional de socialização -originada em Durkheim e fundamento da sociologia da juventude tradicional, preocupada, sobretudo, com o perigo de desvios pelos jovens.

Contudo, no que se chamou aqui de segunda modernidade, a aceleração do tempo histórico levou a uma ruptura da noção tradicional de socialização e da sua preocupação em opor a ordem aos desvios. Peralva (1997), com base em Margareth Mead, explica: o tempo acelerado da primeira modernidade permitia a criação de fossos entre gerações, acarretando a tensão geracional entre jovens e adultos. Entretanto, quando as mudanças são muito lentas (como nas sociedades tradicionais) ou excessivamente rápidas (tal qual na segunda modernidade), a tensão geracional é impedida ou dissolvida, já que não se conseguem cristalizar identidades geracionais diferentes. Neste sentido, assiste-se a uma obsolescência do modelo “moderno” de socialização, em que as gerações mais velhas transmitiam experiências passadas às mais novas para ordenar e domesticar o futuro. Em seu lugar, aparece um modelo mais “configurativo” (nos termos de Mead) de socialização, baseado

no aprendizado comum pelos diferentes grupos etários, diante de um mundo mutante.

Dayrell (2002) apresenta outras concepções contemporâneas de socialização que vão ao encontro do modelo configurativo. Por exemplo, a do sociólogo francês François Dubet. Nas sociedades em constante mutação, contemporâneas, os atores e as instituições não se reduzem a uma lógica única na programação de condutas. Há grande heterogeneidade de princípios na organização das condutas, de modo que os atores podem adotar vários pontos de vista ao mesmo tempo. A socialização do ator, neste sentido, não ocorre apenas segundo as orientações das instituições, assim como a identidade do sujeito não se constrói apenas nos marcos do sistema. Neste contexto, a socialização deixa de ser mero recurso do sistema em prol da reprodução social e se torna, antes, “processo mediante o qual os atores constroem sua experiência” (Dayrell, 2002, p. 120). Ou seja, os indivíduos se constroem e são construídos ao mesmo tempo, diante do confronto entre as diferentes lógicas sociais, em especial a lógica da integração (oriunda da comunidade), a lógica da estratégia (operando nos mercados) e a lógica da subjetivação (operando no sistema cultural).

Se Dayrell foca a heterogeneidade do espaço social, o sociólogo italiano Alberto Melucci destaca a maior diferenciação nas experiências do tempo. Há uma clara separação entre tempos interiores (da experiência interna do indivíduo) e tempos exteriores (do trabalho, igreja, consumo, política, educação, saúde, direito, ciência etc.) -com ritmos diferentes e “regulados pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada indivíduo” (Melucci, 1997, p. 7). Esta convivência entre tempos distintos não é uma novidade. O que é novo, sim, é a falta de integração entre tempos interiores e exteriores, a descontinuidade entre eles. A necessidade de integrar as diferentes temporalidades se torna um dos grandes problemas de nossa época, uma época cujo tempo não tem história, ou em que convivem muitas histórias relativamente independentes entre si. E é a juventude o grupo social mais exposto aos dilemas do tempo.

Para Melucci (1997), os estudos sobre a juventude e suas experiências com o tempo são fundamentais nesta época em que as biografias se tornam menos previsíveis, em que os projetos de vida tornam-se ainda mais dependentes das escolhas feitas pelo próprio indivíduo. As características da juventude parecem ter se ampliado para toda a cultura, toda ela em constante estado de “transição”: incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para a mudança. Há a ameaça da experiência perder-se em um “presente ilimitado”, desenraizado, sem memória, com pouca esperança no futuro: no teste da realidade, frustram-se os anseios excessivos e o imaginário aberto dos jovens. Há uma aparente abundância de possibilidades que é contradita por um real vazio e repetitivo.

Para Pais (2012), há um curioso paradoxo em nosso tempo, entre o real e o ideal: ele estandardizou a representação ideal das fases da vida, reconhecendo o modelo tradicional de cronologização do curso da vida, fundado na democratização do ensino; mas, na prática, nas experiências concretamente vividas, houve uma desestruturação das trajetórias de vida, que leva os sujeitos a se frustrarem diante do fracasso na realização profissional e na mobilidade social. A esta dissociação entre o idealizado e o vivido, Pais (2012) chama de disritmia. A sua principal consequência é a entropização etária, ou seja, a “combinação heterogênea ou indesejável de *status* sociais -transitórios e precários” (Pais, 2012, p. 268).

Novos sofrimentos e patologias apresentam-se aos jovens, diante da dificuldade de atribuir sentido as suas ações e conectar tempos e espaços de experiência diversos. Os jovens tendem a responder com o teste dos limites, na luta pela sobrevivência do sentido, pois só assim haverá comunicação e experiência. Ao longo deste esforço, os jovens vão pertencer a uma “pluralidade de redes e de grupos” (Melucci, 1997, p. 6), nos quais entram e saem com muita frequência, investindo pouco tempo em cada um. Debilitam-se os pontos de referência para construir identidades, fica difícil construir uma biografia contínua.

Os pesquisadores ligados ao Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ao Observatório Jovem

da Universidade Federal Fluminense (UFF) são bons exemplos de investigações sobre as socializações ativas. Por exemplo, Carrano (2011) afirma que é preciso reforçar a ideia da juventude como tendo valor em si mesma, superando a noção da juventude apenas como “etapa de transição”. A juventude deve ser vista como “momento do ciclo da vida, com uma finalidade intrínseca”, “lugar e tempo social” que deve ter os jovens como agentes diretores de seus destinos e capazes de realizar “escolhas biográficas” (Carrano, 2011, p. 240).

Valorizar o que vivem e pensam os jovens, concretamente, aqui e agora, é um dos motes das pesquisas sobre as socializações ativas. Também, valorizar os jovens como atores, como sujeitos capazes de resolver problemas imediatos que aparecem diante de si e da coletividade a que pertencem. As pesquisas desejam não apenas produzir conhecimento, mas também atuar como instrumentos que contribuam para que os jovens signifiquem suas trajetórias e suas experiências, por meio de histórias de vida e até mesmo de documentários. Abundam nelas análises que denunciam a precariedade das instituições e a criatividade das práticas concretas dos jovens e seus grupos. Como exemplo, a pesquisa de Dayrell (2003) em que dois jovens das camadas populares de uma grande cidade puderam contar suas histórias de vida.

No acompanhamento de trajetórias biográficas, as pesquisas sobre a socialização ativa analisam percursos individuais, singulares, únicos. Mas anseiam revelar tensões mais gerais, repressões e preconceitos institucionais, assim como fontes de sobrevivência e resistência no emaranhado da vida contemporânea. E, para além da análise, suas linhas arrolam recomendações para que as instituições e seus profissionais aprendam um pouco mais sobre estes dilemas e enfrentamentos.

Constrói-se uma nova concepção de socialização, que é considerada ativa, mas também flexível, que corre o risco da precariedade e da reversão de conquistas. Por meio desta concepção, esta sociologia da juventude pós-crítica que deriva das teorias da segunda modernidade parece propor, primeiro, o enfrentamento da precariedade da condição

juvenil contemporânea. Endereçam esta proposta tanto aos jovens quanto às instituições sociais, defendendo o que se convencionou tratar de “políticas públicas para a juventude”.

Segundo, desejam contribuir para que os jovens façam a gestão do presente, por meio da aquisição de dados recursos, informações e habilidades. Gerir o presente significa contornar os riscos associados à juventude -desemprego, evasão escolar, gravidez precoce, maternidade e paternidade indesejada, doenças sexualmente transmissíveis, violência, drogadição etc. Significa também ser capaz de dar sentido a um conjunto muito heterogêneo de experiências -na busca de pertencimentos a grupos ou estilos, bem como no tráfego por campos sociais organizados por lógicas contraditórias. Gerir o presente significa, enfim, ser capaz de elaborar identidades, suficientemente coerentes para dar certa estabilidade ao sujeito, mas suficientemente flexíveis para permitir alterações em uma era de grande mutação tecnológica e social.

O terceiro elemento propositivo desta sociologia da juventude é assunção de projetos de vida pelos jovens. O tempo acelerado da segunda modernidade é grande adversário do planejamento pessoal do futuro, confinando os jovens -e mesmo os adultos- no presente. Esboçar um projeto de vida e uma noção de futuro parecem ser atos de resistência e afirmação necessários, nestes dias intempestivos.

5. Considerações finais

As teorias pós-críticas implodem a concepção tradicional de juventude, firmada pelo estrutural-funcionalismo. Elas tornam a sociologia da juventude uma especialidade em que é necessário paciência e habilidade para lidar com referenciais imprecisos e flexíveis. Referenciais como socialização, moratória, transição, identidade e tribos. Dois caminhos parecem ser oferecidos.

O primeiro caminho é o das teorias pós-críticas inspiradas pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo. Elas tendem a fazer a leitura dos processos de flexibilização e desinstitucionalização da vida social como a privatização e a descronologização do curso da vida, de modo que relativizam e até negam

o caráter transitório da condição juvenil. A condição juvenil continua a ser interpretada como uma forma de relacionamento experimental com a realidade, bem como uma posição social ou *status* de menor independência. Outrora, a sociologia da juventude afirmava que esta condição juvenil -o “direito à juventude”- costumava ser negada a muitos sujeitos das camadas subalternas da sociedade de classes. Hodiernamente, a novidade é o reconhecimento de que esta condição juvenil não apenas se generalizou, mas pode se perpetuar, tipicamente, de modo precário, ou ser intermitente na vida do sujeito -ou seja, a pessoa se vincula à condição juvenil em dados momentos do curso da sua vida, ou ainda em alguns momentos do dia, semana ou do ano.

Entretanto, no interior das teorias pós-críticas da juventude, outro caminho ou movimento se destacaria. Este movimento, por um lado, radicaliza menos a ruptura entre o moderno e o contemporâneo -tratando o contemporâneo como uma segunda modernidade (líquida, reflexiva, pós-fordista, etc.) De outro, traz à baila a noção de socializações ativas. Por meio desta noção, descreve e denuncia a precarização das juventudes, não apenas as das classes populares. Mas também analisa e propõe saídas criativas, tendo os próprios jovens como sujeitos ativos no enfrentamento da precariedade, na lida com os riscos do presente e na assunção de projetos de vida.

Referências

- Abramo, H. W. (1994). *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta.
- Abramo, H. W. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. En P. M. Branco (ed.) *Retratos da juventude brasileira. Análise de uma pesquisa nacional*, (pp. 37-72). São Paulo: Perseu Abramo, Instituto Cidadania.
- Alvarado, S. V., Martínez, J. E. & Muñoz, D. A. (2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista*



- Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), pp. 83-102.
- Baudrillard, J. (1972). *Para uma crítica da Economia Política do signo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Baudrillard, J. (1991). *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1997). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da Unesp.
- Calvo, E. G. (2005). El envejecimiento de la juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 71 (1), pp. 11-19.
- Carrano, P. (2011). Políticas públicas de juventude: desafios da prática. En F. Papa & M. Freitas (eds.) *Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil*, (pp. 235-249). São Paulo: Petrópolis.
- Dayrell, J. (2002). O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, 28 (1), pp. 117-136.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24 (1), pp. 40-52.
- Debert, G. (2010). A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. *Horizontes Antropológicos*, 16 (34), pp. 49-70.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 43.
- Durkheim, É. (1978). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), pp. 21-45.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Gropppo, L. A. (2000). *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel.
- Hall, S. & Jefferson, T. (eds.) (1982). *Resistance through rituals. Youth and subcultures in post-war Britain*. Londres: Hutchinson. Birmingham: Universidade de Birmingham.
- Hardt, M. & Negri, A. (2001). *Império*. Rio de Janeiro: Record.
- Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola.
- Krauskopf, D. (2004). Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoria psicosocial. *JOVENes*, 8 (21), pp. 26-39.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaio de Antropologia Simétrica*. Rio de Janeiro: Editorial 34.
- Liberato, L. V. M. (2006). *Expressões contemporâneas de rebeldia: poder e fazer da juventude autonomista*. Tese (doutorado em sociologia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Maffesoli, M. (1987). *O tempo das tribos. O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Melucci, A. (1997). Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, 5 (1), pp. 5-15.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Pais, J. M. (2012). A esperança em gerações de futuro sombrio. *Estudos Avançados*, 26 (75), pp. 267-280.
- Park, M. & Groppo, L. A. (eds.) (2009). *Educação e velhice*. São Paulo: Setembro.
- Peralva, A. (1997). O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 5 (1), pp. 15-24.
- Peres, W. (2013). Juventudes, diversidades sexuais e processos de subjetivação. En Pessini & R. Zacharias (eds.) *Ética teológica e juventude*, (pp. 51-84). Aparecida: Santuário.
- Santos, R. (1992). *A publicidade e a representação da juventude*. Dissertação, Mestrado em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

- Sennet, R. (2005). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, T. T. da (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.



Referencia para citar este artículo: Arias-Cardona, A. M. & Alvarado, S. V. (2015). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 581-594.

Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal*

ANA MARÍA ARIAS-CARDONA**

Profesora Corporación Universitaria Lasallista, Colombia.

SARA VICTORIA ALVARADO***

Directora Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales, Colombia.

Artículo recibido en septiembre 5 de 2014; artículo aceptado en octubre 24 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** Este artículo de revisión de tema está estructurado en dos secciones: en la primera exponemos diversas perspectivas desde las que realizamos el acercamiento teórico al concepto “juventud”, agrupándolas en tres: bio-psicoevolutiva, sociohistórica y cultural- política. En la segunda sintetizamos el estado del arte consolidado a partir de las categorías “jóvenes” y “política”; para ello retomamos investigaciones relacionadas con jóvenes y política formal a través de sus expresiones convencionales (participación, afiliación a partidos, conducta de voto, etc.), y estudios sobre jóvenes y política informal en los que se analizan acciones alternativas (movimientos sociales, acción colectiva, etc.)

Finalmente proponemos comprender a los sujetos jóvenes desde la transdisciplinariedad, la diversidad y el contexto, trascendiendo miradas adultocéntricas que los señalan de “apáticos y desinteresados”.

Palabras clave: jóvenes, política, participación (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Youth and Politics: from formal participation to informal mobilization

• **Abstract (descriptive):** This literature review is structured into two sections; the first explores diverse perspectives from which the theoretical approach to the concept of “youth” is derived, grouping these into three perspectives: bio-psycho-evolutionary, socio-historical and cultural-political.

The second section summarizes the consolidated literature review for the categories “youth” and “politics”. This involves an exploration of research related to youth and formal political participation in conventional expressions (participation, party membership, voting behavior, etc.) and studies on youth and informal political participation that include alternative actions (social movements, collective action, etc.)

* Artículo de **revisión de tema** derivado de la investigación “Jóvenes universitarios y políticas cotidianas: narrativas sobre ejercicios de poder en prácticas de exclusión y tramitación de conflictos en las relaciones entre ellos y ellas”, proyecto de tesis doctoral en proceso de Ana María Arias-Cardona en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Colombia. Área: Sociología; subárea: Temas Sociales.

** Psicóloga y Especialista en Psicología Clínica, énfasis: Salud mental de la Universidad Pontificia Bolivariana. Magíster en Educación y Desarrollo Humano y Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Profesora Corporación Universitaria Lasallista. Correo electrónico: anamaria2468@gmail.com - anarias@lasallistadocentes.edu.co

*** Doctora en Educación, Universidad de Nova-Cinde. Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales. Correo electrónico: doctoradoumanizales@cinde.org.co



The research aims to understand those topics through the frameworks of trans-disciplinary approaches, diversity and context, transcending adult-centered views of young people as “apathetic and disinterested.”

Key words: youth, policy, participation (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Jovens e Política: da participação formal à mobilização informal

• **Resumo (descritivo):** Este artigo é uma revisão de literatura estruturado em duas seções: a primeira apresenta diferentes perspectivas a partir da abordagem teórica relacionada ao conceito de “juventude” sob três aspectos: bio-psico-evolutivo, sócio-histórico e cultural - político.

A segunda resume o estado da arte a partir das categorias “jovem” e “política”, investigando as relações da juventude com a política formal por meio de suas expressões convencionais (participação, filiação partidária, comportamento eleitoral, etc.), e estudos sobre jovens e política informal que analisam ações alternativas (movimentos sociais, ação coletiva, etc.)

Finalmente, propomos compreender os jovens a partir da transdisciplinaridade, diversidade e contexto, transcendendo os pontos de vista adultocêntricos que consideram os jovens “apáticos e desinteressados”.

Palavras-chave: jovens, política, participação (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-Introducción. -1. Jóvenes. -1.1 Jóvenes universitarios. -2. Política. -2.1 Política formal. -2.2 Política informal. -3. Conclusiones. -Lista de referencias.

*“El sentido de la política es la libertad.”
Hannah Arendt*

Introducción

El estado del arte se consolida como una opción para “recuperar y trascender reflexivamente el conocimiento acumulado” (Pantoja, 2006, p. 1); conocimiento que en lo que respecta a la categoría “jóvenes” ha estado focalizado en aproximarse a esta, priorizando distintas esferas de análisis: el desarrollo individual como una fórmula casi universal con trayectorias que dan cuenta de avances sumativos; el contexto y el momento en que viven los jóvenes y las jóvenes como el entramado que hace posible su configuración relacional; y, su diversidad expresiva como potencia transformadora de órdenes instituidos.

En esta lógica agrupamos los estudios revisados bajo la propuesta de unirlos por sus coincidencias respecto al lente a través del cual analizan las personas jóvenes, proponiendo

una clasificación en tres perspectivas: bio-psicoevolutiva, sociohistórica y cultural-política.

Respecto a la categoría “política” se hallan diversas posturas que suelen responder a reflexiones disciplinares que no solo priorizan aspectos específicos de esta -la participación, lo público, la vida en común, etc.-, sino también su relación con otras categorías -ciudadanía, democracia, ética, socialización, etc.- y sus modos de expresión -formal e informal.

Ahora bien, al relacionar “jóvenes y política” aparecen múltiples líneas de pensamiento que pueden agruparse en dos: los estudios de corte más “estadocéntrico” focalizados en la relación que se establece con el Estado y los modos tradicionales de hacerlo; y, las investigaciones de orientación “sociocéntrica” que analizan las propuestas alternativas donde los jóvenes y las

jóvenes participan y expresan su intencionalidad transformadora.

En términos metodológicos seguimos los lineamientos para un proceso de revisión documental, propuestos por diversos autores (Carramolino, 2009, Pantoja, 2006, Souza, 2012), lo que implica transitar desde la consolidación de un inventario académico hasta el análisis de las categorías, los puntos de coincidencia y los de divergencia.

1. Jóvenes

Los estudios revisados pueden agruparse en tres perspectivas que se remiten a dimensiones diferentes: la perspectiva bio-psicoevolutiva (Arango, 2006, Daza & Zuleta, 2002, Kaplan, 1991, Knobel & Aberastury, 1994, Mesa, 1999, Ocampo, 2000); la perspectiva socio-histórica (Pérez, 1998, Arango, 2006, Vommaro, 2009); y la perspectiva cultural-política (Valenzuela, 2009, Reguillo, 2010, Muñoz, 2003).

En el enfoque **bio-psicoevolutivo**, se parte de la definición de la juventud como dimensión cronológica que supone muchos años de vida (Arango, 2006), como la secuencia de etapas relacionadas con la industrialización (Daza & Zuleta, 2002), como parte del ciclo vital que implica nuevos roles y estatus (Ocampo, 2000). También hay quienes se centran en la pubertad como condición biológica que implica cambios hormonales (Kaplan, 1991) y en la variabilidad de los mismos (Dulanto, 2000). Igualmente se inscriben perspectivas más psicológicas que se ocupan del debate de las transformaciones subjetivas que experimenta cada sujeto, a lo cual se ha llamado adolescencia, donde el foco es el análisis de los cambios en sus esquemas referenciales respecto a la concepción de sí mismo y de las relaciones con otros, lo que implica una vacilación y una crisis (Mesa, 1999), un síndrome “normal” y unos duelos (Knobel & Aberastury, 1994). Lo particular de esta perspectiva es su énfasis en lo madurativo que supone un desarrollo lineal, en ascenso y casi generalizable a todas las culturas y momentos históricos, con una organización cronológica de etapas y una configuración de un “modo esperado” universalizante.

El enfoque **socio-histórico** se centra en el análisis de la posición de un sujeto en el entramado de las relaciones sociales; allí aparece la “moratoria” como aplazamiento de responsabilidades (Margulis & Urresti, 1998) y la comprensión de la juventud como un invento de la postguerra (Arango, 2006). Este enfoque reconoce particularidades más allá de lo individual pues se admite a los jóvenes y las jóvenes como actores sociales ubicados en un lugar y un tiempo específicos (Chaves, 2009).

Finalmente, en el enfoque **cultural-político**, Reguillo (2010, p. 396) plantea que “existen dos juventudes: una, mayoritaria, precarizada, desconectada de la sociedad de la información y desafiada de las instituciones y servicios de seguridad (educación, salud, trabajo) y otra, minoritaria, incorporada a los círculos de seguridad, y en condiciones de elegir”. También propone la descapitalización política como problema central en los jóvenes y las jóvenes dada su descalificación, su estigmatización, su tendencia a depositar en ellos y ellas la responsabilidad de su situación, su idea de inadecuación, su precarización subjetiva dadas las precariedades para construir su biografía por la acelerada desinstitucionalización y desafiación.

Algunos autores y autoras realizan la interpretación de la juventud como un conjunto de características que evidencia un deseo de juvenilizar la cultura en tanto vigor, espontaneidad, nuevas tecnologías, etc. (Pérez, 1998); y otros que proponen su configuración plural, que supone hablar de “juventudes” como expresión de nuevos estilos de vida y de agrupaciones sociales que enmarcan nuevas identidades colectivas (Costa, Pérez & Tropea, 1996).

Por otra parte, analizar la juventud como metáfora de cambio social y expresión cultural de resistencia, permite deconstruir la idea de que los sujetos jóvenes son “naturalmente” desinteresados, y leer estas actitudes comprensivamente analizando que lo que subyace a esa posición es más un dejo de desesperanza frente a lo instituido, un desencanto respecto a los modos tradicionales de hacer las cosas, una insatisfacción de cara al mundo “tal cual es”. Aquí son pertinentes los aportes de Bourdieu y Passeron (2006),

acerca de que para comprender la juventud es necesario teorizar sobre la estructura social y su producción de sujetos. Lectura que puede apoyarse en la afirmación de Valenzuela (2009, p. 28) en relación con que biopolítica, biopoder y biorresistencia se entrelazan en un campo de tensión, pues las personas “no son esponjas que asimilan de manera acrítica los dispositivos y controles del poder”, sino que por el contrario tienen la posibilidad de recurrir a la autonomía y, como expone Pineda (2013), al cuerpo como lugar de manifestación, a la acción como lugar de transgresión, y al Otro como lugar de afección.

Así, es preciso resaltar la pluralidad y diversidad que caracteriza a la juventud, en la que intervienen aspectos temporales, espaciales y contextuales; implica un acercamiento desde una perspectiva transdisciplinar que posibilita el diálogo de discursos, y debatir sobre proscripciones sociales y morales para realizar cuestionamientos a la visión adulto-céntrica que los ha etiquetado como “delincuentes, consumidores y contestatarios” (Muñoz & Martínez, 2007, p. 89).

Esta visión afirma la necesidad de intervenirlos para “corregirlos y adaptarlos” a lo deseado socialmente, sin permitirles un lugar activo, pues son constantemente ubicados como personas en déficit con rebeldías injustificadas.

1.1 Jóvenes universitarios

Siguiendo a Muñoz (2010), cabe resaltar algunos elementos en relación con el hecho de que las personas jóvenes universitarias sean consideradas en algunos estudios como una cultura juvenil particular, y que se indague por los sentidos y sentires en este momento vital, y que se analicen en el marco de un contexto educativo específico, asunto que evidencia la amplia distancia entre el mundo juvenil y el adulto. Sumado a esto, en el análisis que Muñoz hace del conflicto y la violencia en lo educativo, llaman la atención varios aspectos: la tensa relación entre mundo juvenil y mundo escolar que supone un conflicto constante; la distante relación entre docentes y alumnado, donde los primeros son vistos como policías, y sus preocupaciones son entendidas por los

segundos como intentos de control; la brecha entre la rigidez de la cátedra y el aburrimiento de la dinámica informal que se da entre compañeros; el hecho de que los maestros y maestras no comprenden la forma como los jóvenes y las jóvenes afrontan el conflicto, y por tanto sus intervenciones suelen ser desacertadas y cuestionadas como injustas.

En esta tradición de pensar a los jóvenes como una cultura particular, cabe retomar investigaciones como las de Bourdieu y Passeron (2006), quienes afirman que en el contexto universitario los pares se configuran como grupo cuando es condición de las exigencias académicas, más allá de los hobbies y el uso de tecnologías. Aunque, dada la configuración de lugares de consumo simbólico, se dan prácticas y hábitos determinantes para la consolidación y/o la ruptura de sus relaciones.

En síntesis, el debate expuesto hasta aquí sobre la juventud, o mejor, sobre las juventudes, permite evidenciar las tensiones que se dan según el énfasis interpretativo (lógico/cronológico, homogéneo/heterogéneo, etc.), y las problemáticas específicas que tienden a analizar algunos autores y autoras (descapitalización política, Reguillo, 2010), características psicológicas “conflictivas pero normales”, limitaciones a las posibilidades de resistencia y subjetivación, entre otras).

2. Política

La palabra “política” remite a la reflexión acerca de la construcción del ser social, de eso que acontece al vincularnos con otros y otras, a partir de lo cual se configuran estructuras simbólicas que nos permiten desarrollar la cultura, la cotidianidad y la vida en comunidad.

Este concepto remite también al de participación, en tanto en el mundo del pensamiento hay quienes relacionan el acto político con el asunto de la ciudadanía, de los derechos y de los deberes. Pero también se halla la asociación con el poder, con la inclusión y con el bien colectivo.

La noción de política precisa entonces el reconocimiento de su complejidad, resaltando el entramado entre conceptos tales como democracia, autonomía, diversidad,

capacidad de agencia, responsabilidad, esfera pública, elección, marcos de acción colectiva, ética, movimientos sociales, equidad, etc.; complejidad con la que coinciden autores como Arendt, 1997, Batallán y Campanini, 2008, Bonvillani, 2012, Díaz, 2012, Granada y Alvarado, 2010, Imhoff y Brussino, 2012, Jiménez, 1986, Lechner, 2002, Martínez, 2012, Piedrahíta, 2012, Vommaro, 2012.

En términos de Arendt (1995, p. 44), **la política** implica

Engendrar un nuevo inicio y por tanto debe ser comprendida y agenciada como libertad, pluralidad y justicia en el “entre nos”; solo las acciones que permiten la actuación del sujeto y de los colectivos para la ampliación de la comprensión de sus indeterminaciones y de sus posibilidades, pueden ser consideradas como política.

Así, se relaciona la política con la ética y el bien común, configurada en los espacios y en las relaciones cotidianas, que implica el reconocimiento del otro, la otra y lo otro, que supone reflexión y acción, que permea todos los escenarios, que inevitablemente configura prácticas de poder que se expresan en modos de exclusión y tramitación de conflictos y, por tanto, incluye malestar, tensión, contradicción y complejidad.

2.1 Política formal

En primer lugar se halla la referencia a la relación entre jóvenes y **política formal**, expresada en sus modos de **participación** en acciones concretas como la afiliación a un partido político, el ejercicio del voto, la orientación hacia el Gobierno y sus instituciones, entre otras, en una lectura que, aunque denuncia una crisis de la política convencional y de sus maneras formales de participación, reconoce nuevas maneras no institucionalizadas ni tradicionales de movilización juvenil (Bermúdez & Martínez, 2010, Bonvillani, Itatí, Vázquez & Vommaro, 2010, Cruces, 2006, Fuentes, 2006, Galindo & Acosta, 2010, Gómez, 2012, González, 2010, Kozel, 1996, Martínez, 2011, Mingote & Requena, 2008, Sandoval & Hatibovic, 2010). Estos autores coinciden en plantear una ruptura significativa frente a los modelos

tradicionales de la política que les genera a los jóvenes y a las jóvenes sentimientos de apatía y desconfianza hacia las instituciones políticas y sus representantes.

Estos pensadores y pensadoras plantean desde una perspectiva estadocéntrica que los sujetos jóvenes relacionan la política con el Gobierno, con la toma de decisiones y con la organización pública, las que han deslegitimado y en las cuales no confían.

Respecto a la **participación electoral**, Alvarado, Ospina-Alvarado y García (2012), Bonvillani, Itatí, Vázquez y Vommaro (2010), Sabucedo (1996) y Valencia, Peláez, Rúa y Awad (2010), han denominado como sus variables determinantes: las psicosociales como la eficacia, la confianza política, la obligación cívica y la identificación con un partido político; las ambientales o de contexto socio-político; y las sociodemográficas entre las que se encuentran el estatus socioeconómico, la edad, el sexo y el nivel educativo.

Respecto a las variables sociodemográficas, Sabucedo (1996), sostiene que el nivel educativo es de los más relevantes debido a que la educación les posibilita a los individuos la oportunidad de adquirir los recursos y las habilidades cognitivas, además de la información necesaria, y despierta inquietudes y preocupaciones éticas y de responsabilidad cívica por el mundo social y político en el que viven.

Estos autores coinciden en plantear una ruptura significativa frente a los **modelos tradicionales** de la política que le genera a la gente joven sentimientos de apatía, desmotivación y desconfianza hacia las instituciones políticas y sus representantes, sentimientos en los que “efectivamente la eficacia política, la confianza política, el nivel educativo son características que los sujetos traen a la situación y que los posicionan de una determinada manera ante el hecho político” (Sabucedo, 1996, p. 106). Sin dejar de lado la influencia de teorías que estudian los mecanismos psicológicos que operan al momento de definir conductas como la acción de voto, en este sentido Alvarado et al. (2012), afirman que la tendencia predominante en este tipo de trabajos se basa en gran parte en la teoría

de la elección racional; sin embargo, estudios más recientes han mostrado que existen otro tipo de condicionantes diferentes -como los factores emocionales- operando en la conducta del voto y la elección política (Alvarado et al. 2012, p. 241).

Sin desconocer la influencia de las características propias de la situación histórica y social en la que viven -como lo afirma Urresti (2000)-, conviene registrar el tiempo y el espacio al que pertenecen y en el que han vivenciado procesos de socialización y subjetivación, que enmarcan a los sujetos jóvenes en posturas éticas y políticas particulares y propias de determinadas generaciones, para seguirlas y para hacer procesos de refutación y prácticas disruptivas.

Por otra parte, Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) exponen cuatro tendencias al momento de acercarse a la relación entre política juvenil y participación ciudadana, de las cuales dos son leídas en clave de política formal: la explicación y descripción de la participación como conducta (Almond & Verba, 1953, Milbrath, 1981, Seane & Rodríguez, 1988); y la participación juvenil desde el lente de la política pública, comprendiéndola como derecho y como proceso de formación (Hart, 1997, Hopenhayn, 2004, Rodríguez, 2004, Abad, 2006, Unicef, 2003, Cepal/OIJ, 2003, 2004, Funlibre, 2005) (p. 22), expresando que dicha participación les permite figurar como interlocutores válidos, es decir con posibilidades de realizar aportes institucionalizados y estado-céntricos por medio de sus conductas.

En esta misma línea, Muñoz y Alvarado (2011, p. 116) reconocen la existencia de dos tendencias: la primera, “la institución subsume al sujeto y su capacidad de creación, valorando la adaptación y orientándose hacia la repetición del orden establecido”, esperando y asumiendo que los jóvenes y las jóvenes deben aceptar y comprometerse formalmente con las posturas políticas concretas. La segunda se relaciona con formas de política informal en las que la comunicación y la estética juegan un papel importante.

Resulta coincidente la primera tendencia con posturas adulto-céntricas que invisibilizan las voces juveniles esperando seres pasivos

que repliquen sin generar posturas y sin refutar lo aceptado social, cultural y políticamente, pues se considera a los sujetos jóvenes como ignorantes, necesitados de la guía y el cuidado de las personas adultas para poder ser aportantes a la sociedad.

No obstante, las participaciones de la gente joven dejan en evidencia la trascendencia de los **escenarios formales**; debido a las características de corrupción de sus contextos, la participación formal es percibida con desconfianza a pesar de la existencia de normas que en países como Colombia buscan otorgarles espacios de participación.

En relación con esto, Gangas (2006) se remite a Garretón para exponer las transformaciones que inciden directamente en la participación de los jóvenes y las jóvenes: la primera se refiere a un cambio generacional; la segunda alude a los cambios en la naturaleza de los procesos políticos; y la tercera tiene que ver con los cambios a nivel global: se pasa de la política como espacio de constitución/ transformación de lo colectivo, a la política como espacio de transacción de intereses particulares y fragmentarios (p. 52).

La influencia de estas transformaciones y de las realidades socioculturales en la participación de los individuos jóvenes evidencia que no son ajenos a la política sino que, por el contrario, reconocen acontecimientos y repercusiones que estos tienen en las sociedades en las que viven.

2.2 Política informal

Respecto a la **política informal** (sociocéntrica), en la perspectiva de las acciones conjuntas en función de intereses comunes sobresalen los estudios sobre los procesos de acción colectiva y sus características. También investigaciones sobre movimientos sociales específicos y sus restricciones.

Cabe resaltar los trabajos de Alvarado, 2011, Cubides, 2010, Santos de Sousa, 2001, Delgado, Ocampo y Robledo 2008, Domínguez, Martínez y Lorenzi, 2010, Garcés 2011, García, 2011, García, 2011, Goldar, 2008, Melucci, 1999, Morales, 2002, Morfín, 2011, Núñez, 2008, Revilla, 1996, Vercauteren, Crabbé y Müller, 2010, Virno, 2003, Vommaro, 2011,

Zibechi, 2003, 2006; investigaciones que están relacionadas con procesos de acción colectiva y movimientos sociales que dan cuenta de la oposición a lo instituido, de la denuncia que pretende cambios en la organización social, de la lucha en pro de los menos favorecidos, de la necesidad de redefinir espacios públicos y prácticas ciudadanas, de las temáticas específicas que los convocan, del sentido de lo colectivo, de la valoración de la pluralidad y búsqueda de la equidad, y de la configuración de acciones alternativas, entre otras.

Las investigaciones coinciden en el análisis de **la acción colectiva y los movimientos sociales** en tanto acción, identidad y sentido, que supone la revalorización de la cultura y la afirmación de la identidad de los pueblos y sectores sociales; acción que es pública pues está sometida a la exterioridad, donde cada persona no habla por sí misma sino por una entidad colectiva, y así se dan nuevas interacciones comunicativas que vindican la pluralidad y que implican la configuración de nuevas relaciones sociales enmarcadas por emociones y afectividad, donde la decisión de pertenecer a un grupo involucra las significaciones comunes construidas que mantienen su cohesión, que tienen relación directa con los afectos y con la valía de pertenecer.

Allí sobresalen los vínculos de solidaridad, cultura compartida y organización, que hacen que un movimiento social nunca se detenga ni comience del todo sino que deviene en otra cosa.

Otros estudios se centran en las **restricciones** a las que se enfrentan los jóvenes y las jóvenes en clave de su movilización. Se destacan los trabajos de Alinsky, 2012, Arias y Delgado, 2008, Castellanos, 2011, Elizalde, 2011, Faletto, 1986, Fumagalli, Lucarelli, Marazzi, Mezzadra, Negri y Vercellone, 2009, Galcerán, 2009, Guattari y Rolnik, 2006, Juris, Pereira y Feixa, 2012, López, 2009, Moreira y Romero, 2010, Muñoz, 2003, 2007, Pinilla y Lugo, 2011, Ruiz, 2011, Torres 2002; quienes afirman que la sociedad se impone, que los individuos no forman parte de ella de manera consciente ni voluntaria, pero que indefectiblemente la historia de la nación tiene influencia en la historia personal.

Se afirma que muchos fenómenos han posibilitado crisis, conflictos y “nuevas maneras de entender su potencial político” (Goldar, 2008, p. 6), instituir una práctica disruptiva, alteradora y alternativa, crear, reinventar, pasar de la acción política de carácter estadocéntrico a una sociocéntrica y cultural, que busca redefinir lo que se piensa y se practica como política que, como hemos dicho, implica un momento de ruptura y renovación del orden social.

Se denuncia además que la cultura de masas produce individuos normalizados, por la acción de sistemas de sumisión disimulados producto de la cultura capitalista -que es etno, falo y logocéntrica-, suplantando su voz, desconociéndolos como actores sociales y dejando de lado la pluralidad respecto a los modos “legítimos” de ser joven, cultura que desconoce la naturaleza heterogénea de la juventud por la confluencia de factores como el momento histórico, la subjetividad, el sustrato étnico-cultural, el género, etc. Por tanto, se piensa que la juventud es una condición desigual y diferencial, articulada por la combinación de manifestaciones de diversidad, con efectos directos e indirectos de las transformaciones políticas, el capitalismo, la crisis económica global, la financiarización como forma del biopoder, entre otras.

Las investigaciones que se dedican a la **caracterización** de movimientos sociales evidencian que, independientemente de la especificidad del tema que convoque al movimiento social, hay elementos comunes que pueden leerse en clave política, relacionados con la intencionalidad de cambiar el estatus quo, con el propósito transformador, con el sentido de lo colectivo, con la aparición en lo público, con la pregunta por la ciudadanía y la democracia, con la valoración de la pluralidad, con la búsqueda de la equidad, con la configuración de acciones alternativas, entre otras (Alvarado, Loaiza & Santacoloma, 2011, Alvarado, Ospina-Alvarado & Patiño, 2011, Ospina, Muñoz & Castillo, 2011, Torres, 2006).

En dichas investigaciones se resalta cómo las jóvenes y los jóvenes, a través de acciones colectivas y de movimientos sociales, ponen en tensión lo hegemónico, resignifican el lugar que tradicionalmente se les ha asignado y critican la

visión universalizante del mundo que desconoce las construcciones locales. Este es un ejercicio de dignificación que supone cambiar el orden de subordinación y propiciar las posibilidades de autodeterminación de las comunidades, donde dialogan los ámbitos privado y público de la vida cotidiana.

Por otra parte, autores y autoras como Alvarado, Loaiza y Patiño, 2011, Botero, 2011, Botero, Muñoz, Santacoloma y Uribe, 2011, Guattari y Rolnik, 2006, Núñez, 2011, Rauning, 2008, Saintout, 2011, y Zarzuri, 2006, analizan las prácticas juveniles en relación con **el arte, la comunicación y la cultura** como escenario de acciones que apuestan por la movilización hacia modos diversos de vida en comunidad, como medio para comunicar acciones políticas a través de intervenciones escénicas, de la ocupación del espacio público, de los performances, de la apropiación de herramientas de contracomunicación, etc., abriéndose el campo de las subjetividades, que a través del arte logran separarse de la masa y crear cambios.

Finalmente, respecto al componente comunicativo, se proponen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, **TIC**, como mediadoras de procesos políticos (Erazo, 2009, Loreto, 2004, Mejía, 2010, Muñoz, 2010, Padilla, 2011, Pérez, 1999). Se afirma que la tecnología ha posibilitado que nuevamente los jóvenes y las jóvenes se involucren con las decisiones que se toman en sus contextos. Además, que estas modifican la subjetivación en hábitos y procesos de socialización tanto en la dimensión social como individual, por lo cual las ciberculturas son un escenario propicio para comprender las expresiones juveniles.

Conclusiones

Es común que en la actualidad se critique a los individuos jóvenes por estar centrados en sus intereses particulares y por su aparente apatía frente a lo colectivo. En general no son reconocidos como sujetos de producción, sino que por el contrario son considerados objetos de investigación/intervención; como una marca (comercial) que intenta sobrevivir en un mundo globalizado, donde prima la expansión de la

lógica del mercado, de la dominación estatal y del control sobre los individuos y los colectivos.

Muchas de las investigaciones analizadas dan cuenta de que la relación que las jóvenes y los jóvenes establecen con la política, implica trascender una lectura sobre los escenarios formales de participación, dada la postura crítica que ellas y ellos tienen frente a los modelos políticos tradicionales.

Por ello, tantos otros estudios se centran en la comprensión de movimientos sociales tales como el movimiento estudiantil, y en acciones colectivas como las que emprenden diversos sujetos jóvenes respecto a temas como el conflicto armado, la inequidad y la exclusión, que dan cuenta de un interés hacia la reconfiguración de otros modos posibles de vivir.

En esta vía cabe retomar a Díaz (2012), quien afirma que hay política cuando hay una acción que convoca para organizar la vida en común, para administrar la manera en la que se habita un espacio, para hablar del “entre nos” y mirar la posibilidad de acciones conjuntas. Por su parte, Martínez y Cubides (2012) exponen que las relaciones posibilitan la producción del sentido y la condición de posibilidad de “ser” y “estar” en sociedad; Gómez (2012) afirma que las relaciones hacen posible la vivencia de la ciudadanía, y Alvarado et al. (2011) expresan que las relaciones posibilitan la construcción social del sujeto joven.

Este enfoque, que va más allá de la política formal e informal, abre otra línea de investigación sobre jóvenes y su relación con la política, entendiendo con Bonvillani (2012) que la politización es un horizonte constitutivo de cualquier relación social, pues la vida política se da en el “entre nos” (Arendt, 2002) que se configura en distintos escenarios -espacios públicos, medios de comunicación, dispositivos virtuales, ámbitos socio-comunitarios-, que implica un modo particular de ser y estar en el mundo, que supone acciones con otros individuos en pro de la constitución de un escenario que promueve y en el que se vivencian la inclusión, la diversidad, el bien común.

Lo anterior supone también agenciar procesos individuales y colectivos de resistencia ante lo dominante, lo violento o lo injusto, a

través de creaciones estéticas y políticas que dan cuenta de la lucha donde se tejen nuevas solidaridades, anhelos y utopías alternativas al orden imperante que configuran nuevas formas de construcción de lo público y de las relaciones de poder.

Así, al hablar de los jóvenes y las jóvenes se puede hablar entonces de sujetos políticos activos en la construcción de sus biografías e historias colectivas, que reconocen la diferencia y transforman conscientemente las condiciones -políticas, sociales, económicas y culturales- relacionadas con el ejercicio ciudadano. Ejemplos de ello los exponen: Aguilera (2010), al afirmar que las culturas juveniles, sus elementos simbólicos y sus significados, posibilitan a los jóvenes y a las jóvenes participar políticamente en sus contextos y realidades cotidianas; Agudelo, Murillo, Echeverry y Patiño (2013), quienes exponen las prácticas políticas como pautas y criterios de acción que orientan sus relaciones interpersonales; y Soto, Vásquez y Cardona (2009), quienes expresan que, asuntos como el reconocimiento de los límites, la construcción de reglas, las negociaciones de intereses individuales o colectivos, son componentes del actuar político.

Esto amplía el horizonte de la reflexión y permite hacer un viraje respecto al juicio adultocéntrico que suele señalar negativamente la relación jóvenes-política, para promover otro tipo de ejercicios comprensivos sobre lo que en este entramado se da, desde una visión transdisciplinaria que integre las tres perspectivas que sobre juventud hemos expuesto y que, además, se aproxime a otros escenarios que quizá no encajen en la clasificación planteada sobre lo “formal” y lo “informal” de “La Política” -en singular y con mayúscula-, para proponer diversas maneras de leer lo que allí pasa, con unos lentes plurales y en minúscula -es decir, “las políticas”-, y quizá mejor acercarse a escenarios cotidianos donde los jóvenes y las jóvenes, a través de sus propias relaciones, dan cuenta de ello.

Lista de referencias

Agudelo, A., Murillo, L., Echeverry, L. & Patiño, J. (2013). Participación ciudadana

y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 587-602.

Aguilera, Ó. (2010). Cultura política y política de las culturas juveniles. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría social*, (50), pp. 91-102.

Alinsky, S. (2012). *Tratados para radicales*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Alvarado, S. V. (2011). *Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de los jóvenes vinculados a siete movimientos sociales en Colombia: Jóvenes performando lo político*. Ponencia presentada en el I Simposio Internacional de Investigadores en Infancias y Juventudes (Argentina-Colombia). Caicyt-Conicet, Centro de Redes y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de Cinde y Universidad de Manizales, Buenos Aires, Argentina.

Alvarado, S. V., Loaiza, J. & Patiño, J. (2011). Movimiento juvenil indígena Álvaro Ulcué Chocué. En H. F. Ospina, S. V. Alvarado, P. Botero, J. Patiño & M. Cardona (eds.) *Experiencias de acción política con participación de jóvenes en Colombia*, (pp. 17-42). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de Cinde y Universidad de Manizales.

Alvarado, S. V., Loaiza, J. & Santacoloma, J. (2011). Programa Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: una experiencia de acción desde la socialización y la subjetividad política. En H. F. Ospina, S. V. Alvarado, P. Botero, J. Patiño & M. Cardona (eds.) *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*, (pp. 140-160). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de Cinde y Universidad de Manizales.

Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. & García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 235-256.

Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. & Patiño, J. (2011). Ecoclubes, una

- experiencia de socialización política con niños, niñas y jóvenes: el cuidado del ambiente como pre-texto para la formación y acción política. En H. F. Ospina, S. V. Alvarado, P. Botero, J. Patiño & M. Cardona (eds.) *Experiencias de acción política con participación de jóvenes en Colombia*, (pp. 115-139). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de Cinde y Universidad de Manizales.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, (11), pp. 19-43.
- Arango, L. (2006). *Jóvenes en la universidad*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores.
- Arendt, H. (1995). *De la Historia a la Acción*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2002). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arias, J. & Delgado, R. (2008). La acción colectiva de los jóvenes y la construcción de ciudadanía. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 272-296.
- Batallán, G. & Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, (28), pp. 85-106.
- Bermúdez, E. & Martínez, G. (2010). Los estudios sobre juventud. Algunas tendencias y lugares de la producción de conocimientos sobre los jóvenes en Venezuela. En S. V. Alvarado & P. Vommaro (eds.) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)*, (pp. 89-112). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría “subjetividad política”: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Piedrahíta, A. Díaz & P. Vommaro (eds.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, (pp. 191-202). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bonvillani, A., Itatí, A., Vázquez, M. & Vommaro, P. (2010). Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en Argentina. En S. V. Alvarado & P. Vommaro (eds.) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)*, (pp. 21-54). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Botero, P. (2011). Movimientos generacionales a partir de cinco experiencias de acción política en Colombia. *Nómadas*, (34), pp. 61-75.
- Botero, P., Muñoz, E., Santacoloma, J. & Uribe, C. (2011). Resistencias estéticas y políticas: Experiencias de comunicación alternativa. En H. F. Ospina, S. V. Alvarado, P. Botero, J. Patiño & M. Cardona (eds.) *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*, (pp. 62-90). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de Cinde y Universidad de Manizales.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2006). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carramolino, B. (2009). *La revisión del estado del arte. Metodología de la investigación*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Castellanos, J. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En C. Vasco & H. F. Ospina (eds.) *Jóvenes, culturas y poderes*, (pp. 161-187). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina. *Papeles del trabajo*, 2 (5), pp. 13-111.
- Costa, P., Pérez, T. & Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas*. Barcelona: Paidós.
- Cruces, C. (2006). Los movimientos juveniles de Tarapacá. *Observatorio de Juventud*, (11), pp. 62-66.
- Cubides, H. (2010). Trazos e itinerarios de diálogos sobre política con jóvenes

- contemporáneos de Bogotá. *Nómadas*, (32), pp. 59-80.
- Daza, G. & Zuleta, M. (2002). Del sujeto de la norma al individuo del control. *Nómadas*, (16), pp. 52-63
- Delgado, R., Ocampo, A. & Robledo, Á. (2008). La acción colectiva juvenil. Un modelo de análisis para su abordaje. *Punto e vírgula*, (4), pp. 118-216.
- Díaz, Á. (2012). Subjetividad política y psicologías sociales críticas en Latinoamérica: ideas a dos voces. *Universitas Psychologica*, 11 (1), pp. 325-338.
- Domínguez, M., Martínez, M. & Lorenzi, E. (2010). *Okupaciones en movimiento. Derivas, estrategias y prácticas*. Madrid: Tierradenadie.
- Dulanto, E. (2000). *El adolescente*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Elizalde, S. (2011). *La juventud en la mira de las ciencias sociales, los medios y las leyes*. Ponencia presentada en el I Simposio Internacional de Investigadores en Infancias y Juventudes (Argentina-Colombia). Caicyt-Conicet, Centro de Redes y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de Cinde y Universidad de Manizales, Buenos Aires, Argentina.
- Erazo, E. (2009). De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1303-1329.
- Faletto, E. (1986). La juventud como movimiento social en América Latina. *Revista de la Cepa*, (29), pp. 265-278.
- Fuentes, C. (2006). Juventud y participación política en el Chile actual. *Observatorio de juventud*, (11), pp. 51-55.
- Fumagalli, A., Lucarelli, S., Marazzi, C., Mezzadra, S., Negri, A. & Vercellone, C. (2009). *La gran crisis de la economía global. Mercados financieros, luchas sociales y nuevos escenarios políticos*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Galcerán, M. (2009). El cuerpo sexuado ¿Existe el sujeto "mujer"? En M. Galcerán (ed.) *Deseo (y) libertad. Una investigación sobre los presupuestos de la acción colectiva*, (pp. 137-168). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Galindo, L. & Acosta, F. (2010). Hacia un estado del arte sobre sentidos y prácticas políticas juveniles en Colombia, 2000-2008. En S. V. Alvarado & P. Vommaro (eds.) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)*, (pp. 163-204). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Gangas, R. (2006). *Los jóvenes y la política*. (Tesis de maestría). Universidad de Chile. Santiago de Chile, Chile.
- García, Á. (2011). La estructura de los movimientos sociales en Bolivia. *Osal*, (9), pp. 185-188.
- García, N. (2011). *Movimientos sociales y producción de conocimientos: La relevancia de las experiencias de autoformación*. Ponencia presentada en Sociología de las ausencias y de las emergencias. Universidad de Granada, Barcelona, España.
- Garcés, M. (2011). Movimientos sociales y educación popular. *Mirando hondo: Reflexiones del estado de la Educación Popular*, (32), pp. 55-68.
- Goldar, M. (2008). Los movimientos sociales hoy y los desafíos de la educación popular. *La Piragua*, (28), pp. 103-114.
- Gómez, J. (2012). Los meandros de las narrativas políticas juveniles. En C. Piedrahíta, A. Díaz & P. Vommaro (eds.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, (pp. 131-154). Bogotá, D. C.: Clacso.
- González, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9 (1), pp. 241-253.
- Granada, P. & Alvarado, S. V. (2010). Resiliencia y sentido político en niños y niñas en situación de calle. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 311-327.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). Emoción/energía/cuerpo/sexo: el mito del "viaje" de liberación. En A. M. Arias (ed.)

- Micropolítica. Cartografías del deseo*, (pp. 319-326). Madrid: Vozes.
- Imhoff, D. & Brussino, S. (2012). *Socialización política: aproximaciones teóricas y empíricas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Jiménez, F. (1986). La psicología política. *Papeles del psicólogo*, (25), pp. 3-13.
- Juris, J., Pereira, I. & Feixa, C. (2012). La globalización alternativa y los “novísimos” movimientos sociales. *Revista del Centro de Investigación*, 10 (37), pp. 265-278.
- Kaplan, L. (1991). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Knobel, M. & Aberastury, A. (1994). El síndrome de la adolescencia normal. Buenos Aires: Paidós.
- Kozel, A. (1996). Los jóvenes y la política. Modulaciones de un escepticismo general. En M. Margulis (ed.) *La juventud es más que una palabra*, (pp. 195-220). Buenos Aires: Biblos.
- Lechner, N. (2002). Los nuevos perfiles de la política, un bosquejo. *Nueva Sociedad*, 279, pp. 263-279.
- López, S. (2009). *La movilización global. Breve tratado para atacar la realidad*. Madrid: Mapas.
- Loreto, V. (2004). ¿Movimientos sociales en la red? Los hacktivistas. *El Cotidiano*, 20 (126), pp. 1-8.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En M. C. Laverde (ed.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- Martínez, J. (2011). Subjetividad, política y multitud: tres referentes para abordar la juventud. En C. Vasco & H. F. Ospina (eds.) *Jóvenes, culturas y poderes*, (pp. 189-220). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- Martínez, J. (2012). Transiciones en la subjetividad: trazos para pensar las acciones institucionales, la biopolítica y la intimidad. En C. Piedrahíta, A. Díaz & P. Vommaro (eds.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, (pp. 77-94). Bogotá, D. C.: Clacso.
- Martínez, J. & Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría subjetividad política en procesos investigativos. En C. Piedrahíta, A. Díaz & P. Vommaro (eds.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, (pp. 169-190). Bogotá, D. C.: Clacso.
- Mejía, M. (2010). Culturas juveniles: una forma de la cultura de la época. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, (18), pp. 49-75.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México, D. F.: Colegio de México.
- Mesa, C. (1999). *Lección de clausura*. (Manuscrito inédito). Medellín: Maestría en psicoanálisis, cultura y vínculo social, Universidad de Antioquia.
- Mingote, J. & Requena, M. (2008). *El malestar de los jóvenes*. Madrid: Díaz de Santos.
- Morales, H. (2002). Visibilidad de la movilización juvenil en México. *Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional*, (17), pp. 11-39.
- Moreira, N. & Romero J. (2010). La juventud en la sociología uruguaya: estado del arte. En S. V. Alvarado & P. Vommaro (eds.) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)*, (pp. 89-112). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Morfin, C. (2011). Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 61-79.
- Muñoz, G. (2003). Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 1 (1), pp. 5-24.
- Muñoz, G. (2010). De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XXI. *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, (18), pp. 19-32.
- Muñoz, S. & Alvarado, S. V. (2011). Autonomía en movimiento: reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes

- en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 115-128.
- Muñoz, D. & Martínez, J. (2007). Aproximaciones conceptuales de las políticas juveniles. *Universitas Humanística*, (64), pp. 67-91.
- Núñez, P. (2008). La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), pp. 149-190.
- Núñez, P. (2011). *Comportamientos políticos juveniles desde la transición democrática hasta la "toma" de escuelas*. Ponencia presentada en el I Simposio Internacional de Investigadores en Infancias y Juventudes (Argentina-Colombia). Caicyt-Conicet, Centro de Redes y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de Cinde y Universidad de Manizales. Buenos Aires, Argentina.
- Ocampo, G. (2000). *Adolescencia y cultura: los rituales de iniciación*. Ponencia presentada en el V Seminario-Taller ¿Adolescencia o... Adolescencias? Representaciones y contextos. Instituto Jorge Robledo. Medellín, Colombia.
- Ospina, H. F., Muñoz, S. & Castillo, J. R. (2011). *Red Juvenil de Medellín: Prácticas de desobediencia y resistencia al patriarcado y al militarismo*. En H. F. Ospina, S. V. Alvarado, P. Botero, J. Patiño & M. Cardona (eds.) *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*, (pp. 43-61). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de Cinde y Universidad de Manizales.
- Padilla, M. (2011). *Politizaciones en el ciberespacio*. Barcelona: Bellaterra.
- Pantoja, M. (2006). Construyendo el objeto de estudio e investigando lo investigado: aplicaciones de un estado del arte. *Memorias*, 4, pp. 104-107.
- Pérez, J. (1998). El ansia de identidad juvenil y la educación. En M. C. Laverde (ed.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- Pérez, T. (1999). Reflexiones sobre una etnografía feminista del Software Libre en Colombia. *Estudios Feministas*, 7 (1-2), pp. 385-406.
- Piedrahíta, C. (2012). Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En C. Piedrahíta, A. Díaz & P. Vommaro (eds.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, (pp. 31-46). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pineda, J. (2013). *Propuesta de trabajo para la línea jóvenes, culturas y poderes*. (Manuscrito inédito). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de Cinde y Universidad de Manizales.
- Pinilla, V. & Lugo, N. (2011). Lo público como espacio de lo común ampliado: significados y prácticas de organizaciones y redes juveniles en Colombia. En C. Vasco & H. F. Ospina (eds.) *Jóvenes, culturas y poderes*, (pp. 65-99). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre.
- Rauning, G. (2008). La industria creativa como engaño de masas. En Colectivo Editorial Transform (eds.) *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*, (pp. 27-42). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Reguillo, R. (2010). *Los jóvenes en México*. México, D. F.: FCE/Conaculta.
- Revilla, M. (1996). El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido. *Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional*, (5), pp. 5-18.
- Ruiz, A. (2011). *Los jóvenes en los márgenes y su sentido moral de la historia*. Ponencia presentada en el I Simposio Internacional de Investigadores en Infancias y Juventudes (Argentina-Colombia). Caicyt-Conicet, Centro de Redes y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y juventud de Cinde y Universidad de Manizales. Buenos Aires, Argentina.
- Sabucedo, J. (1996). *Psicología política*. Madrid: Síntesis.
- Saintout, F. (2011). *Los medios hablan de los jóvenes... y ellos responden*. Ponencia presentada en el I Simposio Internacional

- de Investigadores en Infancias y Juventudes (Argentina-Colombia). Caicyt-Conicet, Centro de redes y Cinde Manizales. Buenos Aires, Argentina.
- Sandoval, J. & Hatibovic, F. (2010). Socialización política y juventud: El caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso. *Última Década*, (32), pp. 11-36.
- Santos de Sousa, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *Osal*, (5), pp. 177-184.
- Soto, C., Vásquez, J. & Cardona, Y. (2009). Imaginarios de gente joven sobre la política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), pp. 393-422.
- Souza, M. S. (2012). La centralidad del estado del arte en la construcción del objeto de estudio. En M. S. Souza, C. J. Giordano & M. A. Migliorati (eds.) *Hacia la tesis: itinerarios conceptuales y metodológicos para la investigación en comunicación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Torres, A. (2002). Las lógicas de la acción colectiva. Aportes para ampliar la comprensión de los movimientos sociales. *Cuadernos de Sociología*, 36, pp. 33-62.
- Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), pp. 167-199.
- Urresti, M. (2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. En S. Balardini (ed.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, (pp. 119-134). Buenos Aires: Clacso.
- Valencia, A., Peláez, E., Rúa, C. & Awad, G. (2010). Abstencionismo: ¿Por qué no votan los jóvenes universitarios? *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (31), pp. 363-387.
- Valenzuela, J. (2009). *El futuro ya se fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México, D. F.: Colegio de la Frontera Norte.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Vercauteren, D., Crabbé, O. & Müller, T. (2010). *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Vommaro, P. (2009). Las organizaciones sociales urbanas de base territorial y comunitaria y el protagonismo juvenil: dos experiencias en Quilmes 1981-2004. *Revista Periferias*, (17) 1, pp. 173-190.
- Vommaro, P. (2011). *Aproximaciones a las relaciones entre juventudes, políticas y culturas en Argentina y en América Latina actuales: miradas desde las modalidades de participación política de los jóvenes en organizaciones sociales*. Ponencia presentada en el I Simposio Internacional de Investigadores en Infancias y Juventudes (Argentina-Colombia). Caicyt-Conicet, Centro de redes y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de Cinde y Universidad de Manizales. Buenos Aires, Argentina.
- Vommaro, P. (2012). Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires. En C. Piedrahita, A. Díaz & P. Vommaro (eds.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, (pp. 63-76). Bogotá, D. C.: Clacso.
- Zarzuri, R. (2006). Participación juvenil, cultura y movimientos. *Observatorio de juventud*, (11), pp. 42-50.
- Zibechi, R. (2003). *Los movimientos sociales latinoamericanos*. Buenos Aires: Clacso.
- Zibechi, R. (2006). *La emancipación como producción de vínculos*. México, D. F.: Siglo XXI.

Referencia para citar este artículo: Ayala-Zuluaga, C. F., Franco-Jiménez, A. M. & Ayala-Zuluaga, J. E. (2015). Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física, 13 (2), pp. 595-607.

Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física*

CARLOS FEDERICO AYALA-ZULUAGA**

Profesor de la Universidad de Caldas, Colombia.

ALEJANDRA MARÍA FRANCO-JIMÉNEZ***

Profesora de la Universidad de los Llanos y Universidad del Quindío, Colombia.

JOSÉ ENVER AYALA-ZULUAGA****

Profesor de la Universidad del Quindío, Colombia.

Artículo recibido en mayo 16 de 2013; artículo aceptado en octubre 7 de 2013 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** En el presente escrito recolectamos las reflexiones producto de procesos experienciales en lo que se denomina las prácticas profesionales educativas; allí se configura un escenario, en el cual parece existir una lucha entre los postulados teóricos de las instituciones y de los autores y autoras formales, y la realidad de los sujetos que viven la práctica. Este hecho está matizado fundamentalmente en que la realidad de la experiencia del sujeto que está en formación para ser maestro o maestra, se aleja de los sueños de los currículos. Inquieta así, fundamentalmente, las estrechas condiciones para que los objetivos de las prácticas sean reales.

Palabras clave: prácticas profesionales educativas, modelos y estrategias de enseñanza, formación del profesorado y educación física (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Professional Education Internships(PEI): reflections on the formation of physical education teachers

• **Abstract (descriptive):** This paper collects different reflections that are products of experiential processes in professional practice for physical education teaching students. This experience is based on the realities experienced by subjects that are in the process of studying to be physical education teachers and not focused on the ideal outcomes as defined by the curricula. The study focuses on the

* Este artículo de revisión de tema se desarrolla a partir de la Investigación denominada: “Orientações Pedagógicas no Estágio Supervisionado de Educação Física na Colômbia, Brasil, Argentina e Chile, Investigación que se hace parte de una Macroinvestigación denominada “Os desafios do Estágio Supervisionado na experiência internacional e na realidade brasileira, sobre a perspectiva da profissionalização do ensino na educação física” la cual se encuentra inscrita la plataforma Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior) siglas en portugues, del Ministerio de Educación del Brasil. Código:CNPq-471790. Fechas: Inicio agosto 2 de 2011. Finalización, junio 30 de 2015. Universidade Estadual Paulista -Unesp- Campus Rio Claro (SP), Brasil; a su vez de los procesos experienciales de los autores en tres Universidades colombianas en educación física. Área: Ciencias de la educación; subárea: Educación general.

** Licenciado en Educación Física y Recreación; Doctorante en Ciencias da Motricidade en la Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus Rio Claro . Correo electrónico: federico.ayala@ucaldas.edu.co.

*** Licenciada en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes de la Universidad de Caldas, Magíster en educación, Universidad de Caldas. Doctorante en Ciencias da Motricidade en la Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus Rio Claro. Correo electrónico: alejafranco18@hotmail.com

**** Licenciado en educación física y recreación de la Universidad de Caldas, Magíster en educación-docencia de la Universidad de Manizales; Doctor en ciencias de la educación de Rudecolombia. Docente de la Universidad del Quindío. Correo electrónico: joenayzu@hotmail.com



conditions required so that the objectives of these internships can be based on the realities faced by the student teachers.

Key words: professional education internships, teacher training, teaching models and strategies, physical education (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Práticas profissionais educativas (PPE), reflexão sobre a formação em Educação Física

• **Resumo (descritivo):** Neste trabalho são coletadas reflexões sobre processos experienciais na chamada prática profissional educativa, onde se configura um cenário em que parece haver uma luta entre os postulados teóricos das instituições, os atores formais e a realidade dos sujeitos que vivem a prática. Este fato está fundamentado, principalmente, na realidade da experiência do sujeito deste treinamento para ser um professor, o qual fica longe dos sonhos dos currículos. Indaga-se assim, principalmente, sobre as estreitas condições para que os objetivos das práticas sejam reais.

Palavras-chave: estágios em Educação ou Prática Profissional Educativa, formação de professores, Modelos de ensino, Educação Física (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Práctica profesional educativa. -3. Caso 1. -4. Caso 2. -5. Caso 3. -6. Relación de los tres casos: La práctica profesional educativa y su evaluación en clave de realidad. -Lista de referencias.

1. Introducción

Se podría decir que los procesos de formación docente, en países como Estados Unidos, Canadá, Brasil, Francia, Bélgica, Colombia y muchos otros, han abordado en los últimos años el tema de las prácticas pedagógicas educativas (PPE)¹ desde diferentes perspectivas, tales como las prácticas pedagógicas curriculares, profesionales educativas y extracurriculares, entre otras, siempre con la expectativa, pretexto e intención de mejorar la calidad de la educación (Tamayo & Orrego, 2005, Wilhelm, 2012, Ayala-Zuluaga & Loaiza, 2012). Partiendo de lo anterior, la reflexión de este escrito se origina desde la contextualización y la concepción de las prácticas profesionales educativas en los programas de formación de profesores y profesoras en el área de la educación física; es importante aclarar que realizamos este proceso bajo la mirada de tres experiencias regionales en Colombia; para tal fin desarrollamos en el escrito una ubicación teórica con la que presentamos el concepto de *práctica profesional*

pedagógica y sus relaciones con la formación del profesorado; asimismo, ubicamos las tensiones desde los acontecimientos, las redes teóricas y las realidades que se configuran en lo estudiado, y presentamos una reflexión en torno a estos procesos en las universidades colombianas.

2. Práctica Profesional Educativa (PPE)

Con base en Faría, Corrêa y Bressane (1982), definimos las Prácticas Profesionales Educativas (PPE) como los procesos en los cuales los estudiantes y las estudiantes buscan facilitar la apropiación de los conocimientos adquiridos durante su formación en las diferentes prácticas de enseñanza del pregrado, mediante actividades llevadas a cabo en el contexto educativo real (Escuela), pues el sujeto debe responsabilizarse directamente por el proceso al asumir el papel de estudiante-docente, ya que este busca:

[...] facilitar el proceso de alumno-maestro, a través de una experiencia directa e real de aprendizaje profesional durante la cual el mismo se torne progresivamente responsable por la planeación, orientación y control del proceso enseñanza-aprendizaje junto a un grupo de alumnos (p. 2).

¹ Como será expresado a lo largo del texto este será el nombre central, pero en algunos apartes, ya sean del orden teórico o de nuestra opinión sobre las experiencias regionales, también esbozamos otras denominaciones que pueden ser leídas como sinonimias, tales como *práctica pedagógica docente* y *práctica profesional pedagógica*, presentadas con la sigla (PPE).

Poreso, abordar las Prácticas Profesionales Educativas es entenderlas dentro de un proceso académico que forma profesores y profesoras pedagógica, didáctica y disciplinariamente desde y como unos ejes centrales; en tal sentido, es necesario pensar la diferenciación que a partir de la teoría educativa se realiza en cuanto a la independencia y transformación que se hace en los aspectos metodológicos, evaluativos e investigativos, que deben ser ubicados de manera independiente como campos del saber del maestro o maestra, o sobre si la pedagogía los recoge a todos; por obvias razones de espacio y centro de discusión esta reflexión no se detendrá allí.

Se puede decir entonces que lo anterior se integra en la praxis, en los saberes, en los actores, en los escenarios y en los contextos educativos, de manera sistemática, progresiva y transversal; allí se debe incluir elementos generales que son sumados a la posición de Freidson (1998), quien asume que la praxis es social e intencional en el proceso de formación del sujeto docente, pues busca integrar proyectos pedagógicos e investigativos, además de los diferentes saberes profesionales, curriculares, disciplinares, experienciales, a los intereses, las necesidades individuales, colectivas e institucionales, y en el desarrollo de las competencias formativas y educativas.

También es necesario reconocer que en las Prácticas Profesionales Educativas se requieren conocimientos a partir del contexto o espacio de acción del sujeto docente, del estudiantado y de la comunidad, en diferentes aspectos de la administración de las clases y de todo el proceso; donde los diferentes saberes sean expuestos en las prácticas, en las realidades y en las complejidades propias de la enseñanza, por el carácter multidimensional de los actos educativos docentes (Gauthier, 1998, Ayala-Zuluaga & Loaiza, 2012).

En las perspectivas anteriores, se puede pensar que la Práctica Profesional Educativa busca colocar en escena la formación recibida por el futuro docente, estimulándolo a que comprenda en profundidad los actos educativos, que interprete los signos de su saber y su quehacer pedagógico; adicionalmente, que reflexione sobre el presente y futuro de su docencia,

dentro y fuera de las salas de aula (escuela) y con las comunidades, donde la participación de los actores genere conocimientos, aprendizajes y enseñanzas en el proceso educativo.

Es Goodson (2008) quien piensa, en concordancia con los postulados actuales de la formación de profesores y profesoras, que las Prácticas Profesionales Educativas deben fomentar una nueva escuela, en la cual los procesos pedagógicos, la heterogeneidad de los aprendizajes en los estudiantes y las estudiantes, y la diversidad cultural de las comunidades, sean diferenciadas, mediante el diálogo, la enseñanza, la democracia y el respeto por las normas y reglas de la sociedad, en un compromiso ético y moral con la educación.

Lo anterior conlleva a pensar que en las Prácticas Profesionales Educativas se busca abordar las diferentes dimensiones profesionales de los actos educativos con base en los proyectos, los objetivos, las elaboraciones curriculares, la planeación, las ejecuciones y las evaluaciones que se realizan durante el proceso de estas, y en los cuales se involucran profesores/profesoras orientadores, profesores/profesoras titulares y practicantes-profesores/profesoras², la escuela y la comunidad. Las Prácticas Profesionales Educativas son un espeso y complejo mundo que debe ser atendido desde su diversidad y ante todo desde la concepción de responsabilidad y andamiaje para la construcción de nuevas sociedades, tanto desde los estudiantes afectados, pasando por los docentes en formación (Arias, 2011), como por los organismos encargados de estos procesos.

Al partir de la anterior conceptualización, se ubica en adelante las reflexiones y posiciones desde cada una de las Universidades que, según sus acontecimientos, permiten presentar consideraciones sobre la formación profesoral

2 El practicante-profesor es el estudiante encargado de llevar a cabo el proceso docente de la PPE en la escuela, pero que todavía actúa como estudiante del pregrado (Curso). El profesor/profesora orientador es el sujeto docente representante de la universidad o Unidad Formadora de Profesores ante la sociedad, y es el responsable directo del proceso de orientación, asesoría y acompañamiento; y el profesor/profesora-colaborador es el responsable o titular de la disciplina en la escuela, quien contribuye en el día a día en el proceso al interior de esta, donde se encuentra llevando a cabo su proceso el practicante-profesor/profesora.

y las Prácticas Profesionales Educativas. Por principios éticos y definiendo que este proceso es de orden reflexivo, que algunas de las consideraciones no han sido debatidas con cada una de las comunidades y pueden ser consideradas como agresivas, denominamos a cada caso con números; es decir, hablaremos del caso 1 y los subsiguientes.

3. Caso 1:

Para entender la Práctica Profesional Educativa de este caso, es interesante conocer la raíz de su sustento legislativo, epistemológico e histórico, ya que esto permite una fundamentación más completa del proceso, y facilita conocer el porqué, el para qué y el cómo se desenvuelva la misma. La reflexión se centra en la Práctica Profesional Educativa de un programa de Educación Física, Recreación y Deporte, que aunque se encuentra asignado a una facultad con una orientación distinta a lo educativo, y su funcionamiento administrativo depende del Departamento con objeto de estudio diverso, el componente pedagógico, didáctico y metodológico se orienta desde un Departamento que posee su función en dichos ejes disciplinares; lo anterior se rige por lo que plantea el Decreto 272 de 1998 (Ministerio de Educación Nacional), el cual instala la Pedagogía como disciplina fundante del currículo para la formación de educadores y educadoras, siendo esta el fundamento principal del proceso.

Encontramos que la Práctica Profesional Educativa tiene sus abecés jurídicos y legislativos en la reforma del sistema educativo colombiano de la Ley 30 de 1992 o Ley General de Educación, bajo la Ley 115 que fue promulgada en el año de 1994 (Ministerio de Educación Nacional), además de sus correspondientes decretos y resoluciones que la reglamentan; está también el Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003 (Ministerio de Educación Nacional), referente a las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2003), así como la Resolución número 1036 del 22 de Abril de 2004 (Ministerio de Educación Nacional), por

la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación (Ministerio de Educación Nacional, 2004); finalmente, encontramos el Manual y Reglamento Interno de la Práctica Profesional Educativa, que la concibe como:

[...] en cuanto actividad académica, se entiende como un proceso integral e integrador de saberes, sistemático y progresivo y de reflexión en la acción que se asume como un eje transversal presente en todas las etapas y momentos de la formación del licenciado de tal manera que visibilice la integración de los saberes. La práctica educativa busca la articulación entre la docencia y la investigación educativa, desarrollando en los educandos una cultura investigativa y un pensamiento crítico para el desempeño eficiente como profesional de la educación (Universidad de Caldas, 2010, p. 2).

Por eso a partir del objetivo central de la Práctica Profesional Educativa, se busca que los practicantes-profesores/profesoras:

Visualicen la realidad educativa, experimenten una fase de sensibilización para asumir con criterio profesional la resolución de las problemáticas actuales, aportando alternativas de solución que contribuyan al mejoramiento de la educación mediante el ejercicio docente; es necesario que todo docente en formación proyecte su acción hacia la formación integral de quienes están bajo su responsabilidad, planteando propuestas educativas que busquen la calidad del proceso educativo (López, 2004, p. 7).

Con base en lo anterior, es pertinente tener en cuenta lo siguiente:

1. La Práctica Profesional Educativa busca que los practicantes-profesores/profesoras adquieran un conocimiento más cercano y real del ejercicio docente, especialmente en el ámbito formal.
2. Se busca que los conocimientos o saberes experienciales permitan una concientización y perspectiva crítica, reflexiva, de indagación y actuante frente a las diferentes situaciones y circunstancias positivas y/o negativas que se presenten en su desenvolvimiento docente.

3. Es importante, mediante la participación activa, fomentar en el practicante-profesor/profesora la capacidad de actuar y proponer diferentes opciones de progreso en su ejercicio profesoral, en su escuela y en su comunidad.
4. Los procesos investigativos deben articularse con los saberes disciplinares y pedagógicos, para la construcción de un conocimiento pedagógico real del acto educativo.

Se asume de manera inferencial que el proceso de la Práctica Profesional Educativa lo que busca, además de lo anterior, es que el practicante-profesor/profesora, con la orientación, asesoría y acompañamiento del profesor/profesora-asesor y del profesor/profesora-titular, pueda hacer relaciones, asociaciones, redes de sentido educativo y formativo en el contexto de la escuela y las comunidades, entre los saberes, en una dinámica de participación, de reflexión y de transformación social.

Desde el año 2004, en el reglamento interno de Práctica Educativa se plasma que el proceso está dividido en Seminario Permanente de Práctica e Investigación Educativa (Siete semestres) y Práctica Profesional Educativa e Investigación Educativa Asistida I y II (Dos semestres); proceso que tiene una duración total de nueve (9) semestres.

Los núcleos que sostienen los aspectos epistemológicos del saber pedagógico son Enseñabilidad, Educabilidad, Historia y Epistemología de la Pedagogía, Realidades y Tendencias Sociales y Educativas Institucionales, y la Investigación Educativa como eje que articula esta formación disciplinar pedagógica, esto mediante un Seminario Permanente de Práctica con dos niveles:

1) **Fundamentación Pedagógica y Disciplinar**, los primeros cuatro años, el cual se desarrolla en tres fases: **Fase de Fundamentación y Teorización** (Cinco semestres), la cual se estipula en el aprendizaje teórico y práctico, manejo de técnicas e instrumentos para la Práctica Profesional Educativa y

aspectos administrativos; **Fase de Reconocimiento** (Un semestre); el estudiante debe hacer durante esta fase acciones de observar, describir, indagar, preguntar e interpretar la realidad institucional (diario de campo); tomar y registrar notas de campo; caracterizar el campo de práctica y estructurar el anteproyecto de investigación. **Fase Propositiva** (Un Semestre), la cual requiere del estudiante la estructuración de un proyecto de investigación en educación, que favorezca el campo de práctica con 12 horas de trabajo en el espacio académico de la escuela o institución, independiente y en asesorías.

2) Práctica Profesional Educativa (PPE) e Investigación Educativa Asistida I y II, el último año (Noveno y décimo semestre); dividida en dos semestres, los cuales contemplan tanto el calendario institucional de los campos de práctica, como el de la universidad; el practicante-profesor/profesora, para poder llevar a cabo este proceso, debe cumplir con algunos requisitos, tales como tener aprobados los créditos mínimos que se requieren, en los niveles disciplinar y pedagógico del programa, haber terminado completamente el Seminario Permanente de Práctica Educativa, y encontrarse matriculado oficialmente en la universidad; el estudiante o la estudiante busca integrar el proyecto de investigación en el campo de la Práctica Profesional Educativa, ya sea en la educación formal, en la no formal o en la informal, con una dedicación exclusiva a la institución de 24 horas semanales, y durante un año académico (López, 2004).

El profesor/profesora-asesor, para orientar el proceso de la Práctica Profesional Educativa

con los practicantes-profesores/profesoras, tiene asignadas una serie de funciones, de las cuales debe dar cuenta de ellas en dos (2) horas semanales con cada uno, en cuanto a la planificación y aplicación de aspectos tales como la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento -tanto en lo disciplinar, como en lo curricular, didáctico y pedagógico del proceso-, además del desempeño, la cualificación, la vivencia docente de este en la escuela, en la universidad y en el proceso del Proyecto Educativo, la planeación y organización del cronograma semestral, la asistencia a los centros de práctica, la organización, preparación y participación en los diseños de los proyectos educativos; conjuntamente con aspectos administrativos como informar al sujeto practicante y a las instituciones lo relacionado con la Práctica Profesional Educativa, el diligenciamiento y organización de la documentación, fungir como evaluador de su practicante-profesor/profesora y en algunos casos como alterno, participar en reuniones en la escuela y en la universidad, y orientar jornadas académicas asignadas (López, 2004).

Frente a lo presentado anteriormente, cabe el cuestionamiento por la efectividad en relación con lo que está escrito y las realidades que se viven, ya que un profesor/profesora-asesor debe dar cuenta de una serie de funciones y actividades que permitan articular de manera eficiente y cualificadamente la formación del practicante-profesor/profesora para la docencia, la investigación educativa y la extensión de la Práctica Profesional Educativa, mediante procesos críticos de este. La pregunta que surge es: ¿en dos (2) horas semanales que tiene asignado un profesor/profesora-asesor para orientar este proceso con cada practicante-profesor/profesora es suficiente y acorde para colocar en contexto y en práctica cada uno de sus compromisos y funciones asignadas?

En un encuentro de asesoría con el practicante-profesor/profesora, se abordan una serie de situaciones a partir de posturas y saberes, en las cuales la objetividad y subjetividad de los actores se hace presente, interfiriendo e interviniendo de manera que se presenten acuerdos y desacuerdos entre ambos, generando avances o retrocesos, tanto

en la asesoría como en el proceso de formación docente del sujeto practicante.

Además, los aspectos administrativos de la Práctica Profesional Educativa, como en el desarrollo de clases del practicante-profesor/profesora, precisando hacer revisión de planes de clases (4 por día mínimo), visitas institucionales, lectura y análisis de los avances del Proyecto Educativo estructurado y planificado en etapas y acciones en el espacio de las asesorías. También influyen otras situaciones, como la planeación de las clases siguientes y las actividades de tipo curricular y extracurricular que acontecen cada semana; dirigir, organizar y administrar documentos referentes a la Práctica Profesional Educativa de este.

Con base en lo expuesto, hay un cuestionamiento sobre la calidad y cualificación adecuada en la orientación del ejercicio docente de los practicantes-profesores/profesoras, donde los aspectos administrativos y reglamentarios de la Práctica Profesional Educativa priman sobre los procesos de formación en lo educativo, en lo pedagógico y en lo didáctico.

En relación con la realidad del proceso de asesoría, ¿Será que con 2 horas asignadas es suficiente? Teniendo en cuenta que la falta de experiencia docente y las debilidades de todo tipo del practicante-profesor/profesora están inmersas en el proceso, creando o formando vacíos que posiblemente la experiencia profesional no los pueda subsanar.

4. Caso 2:

El sistema orientado por la universidad de este caso, y lo indicado en este artículo como **Las Prácticas Profesionales Educativas**, lo denominamos **Práctica Profesional Docente**, el cual es aplicado para todos los programas de formación de maestros y maestras (licenciaturas), permitiendo algunos cambios frente a los procesos de evaluación según el programa académico. El programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes de este nicho educativo, a diferencia de los otros dos casos, se encuentra adscrito a una facultad general y no con especificidad como las demás; esta expide un reglamento que rige

todas las Prácticas Profesionales Educativas y las concibe como:

El acto pedagógico que permite la interacción entre los referentes teóricos y conceptuales apropiados por el estudiante y reflexionados en los diferentes contextos (instituciones educativas y para el trabajo y el desarrollo humano) donde se desarrollan los procesos educativos. La Práctica Profesional Docente debe permitir al estudiante la apropiación de un discurso particular que tenga una correlación con la actitud y las competencias docentes propias del quehacer pedagógico (Universidad de los Llanos, 2012, pp. 1-2).

La Práctica Profesional Educativa es cursada por el estudiante de décimo semestre que haya finalizado todos los espacios académicos; se realiza en instituciones educativas e instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano (establecidas en la ley 115 de 1994), distintas a las universidades, de manera permanente durante un semestre académico con una asignación de 12 créditos, distribuidos en 18 semanas de clases, de las cuales la primera es de inducción³ y las 17 restantes para docencia directa e investigación en el aula. En cuanto a la asignación del horario, las horas destinadas por estudiante se encuentran distribuidas semanalmente de 18 a 20 horas para docencia directa, y mínimo 3 horas para la investigación en el aula. Los contenidos a ejecutar en sus clases están ligados a los procesos curriculares de las instituciones que los acogen; también los practicantes-profesores/profesoras presentan propuestas que las complementan.

La misión de la práctica para la formación de los sujetos docentes se basa en cultivar cualidades éticas, intelectuales y afectivas en sus estudiantes, y para lograrlo se pretende que exista un equilibrio entre la competencia en la disciplina enseñada y la competencia pedagógica que permita instaurar la interrelación entre la conceptualización pedagógica, la disciplinar y su entorno (Universidad de los Llanos, 2012).

Los contenidos que aborda un estudiante pueden trascender y transformarse cuando son

llevados y pensados para otras instituciones y poblaciones; es necesario hacer un seguimiento permanente al practicante-profesor/profesora, que permita fortalecer conceptual y praxiológicamente los saberes de este a través de visitas a sus clases, diálogos, y actividades que complementan el proceso formativo, donde este asuma su rol docente, reflexione sobre su realidad, y se sienta incitado al cambio; pero además pueda pensarse como un líder y como un sujeto trascendental en la vida escolar.

El enfoque investigativo, según cada disciplina que se le ha pretendido dar a la Práctica Profesional Educativa, permite:

Analizar cada uno de los elementos que componen la realidad educativa, busca diseñar alternativas didácticas, dar solución a problemas concretos detectados en la acción educativa, reflexionar críticamente el significado del rol docente y fortalecer la fundamentación pedagógica y didáctica, haciendo comprensible el concepto de educabilidad a partir del análisis de las diversas dimensiones que contribuyan al desarrollo del ser humano y la práctica de la enseñabilidad (Universidad de los Llanos, 2012, p. 2).

En este sentido, podría decirse que la Práctica Profesional Educativa es el escenario que permite vivenciar y comprender los contenidos de formación, educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, didáctica y educación del otro y lo otro. Pero además, este espacio tiene la intención de que el individuo estudiante experimente la articulación de la Investigación, la Docencia y la Proyección Social como ejes fundamentales de la enseñanza, los cuales se abordan desde “*el entorno educativo, el conocimiento de las teorías pedagógicas, la sistematización de las experiencias cotidianas, la enseñanza de las ciencias y la tecnología*” (Universidad de los Llanos, 2012, p. 2).

Apoyándose en el reglamento de la Práctica Profesional Educativa de la universidad del caso 2, se plantea como objetivos que los estudiantes y las estudiantes tengan la oportunidad de innovar y transformar a partir de propuestas didácticas; asumir un rol docente permeado por referentes teóricos, conceptuales, y por reflexiones que les permitan posibilitar y desarrollar sus competencias a nivel

3 La inducción es un proceso de cinco días donde se realizan actividades de actualización, de capacitación de contenidos a desarrollar en la práctica, y de información frente a los procesos de evaluación que regirán para dicho semestre.

pedagógico; es decir, aportar al progreso de la región como un compromiso social que se tiene con los niños, niñas y jóvenes en relación con su contexto y realidad.

Respecto a lo anterior, el profesor/profesora-asesor que realiza un acompañamiento continuo a un practicante-profesor/profesora, deberá poner en escena los propósitos plasmados de un reglamento que le permita desarrollar un proceso que transite entre lo convergente y lo divergente de las ideas, de las culturas y de las realidades entre dos sujetos, quienes a partir de sus conocimientos, sentires y aplicabilidad de conocimientos y experiencias pensarán sus clases, en un diálogo y debate constante, en una relación que lleve a reflexiones permanentes con relación a qué, cómo y cuándo reelaborar y reestructurar los procesos de enseñanza, a fin de cumplir con los propósitos de la institución, la cultura y la sociedad cuando de educación se trata.

Es así como cabe hacer algunas reflexiones sobre el desarrollo que ha venido dándosele a dicha práctica; estas surgen de las expresiones verbales y no verbales de docentes y estudiantes directos e indirectos en dicho proceso; giran en torno a algunas inconformidades relacionadas con el tiempo destinado para la práctica, para la preparación disciplinar (teórica y práctica), para asumir esta experiencia con la comunidad educativa; otras se relacionan con los saberes del practicante-profesor/profesora, con su falta de capacidad de innovación y de creatividad pedagógica; todo esto amerita en distintos aspectos pensar la relación teoría-práctica, de la cual se habla y a la que se defiende constantemente en el reglamento.

Abordando el primer factor relacionado con el tiempo destinado para el trabajo de docencia directa e investigación en el aula, se sugiere que es muy poco el tiempo para llevar a cabo estos dos procesos, aunque si se observan de manera aislada, uno puede retroalimentar al otro; estos son elementos que deben tener sus momentos de reflexión, de maduración, y de una planeación que concuerde con las necesidades de la comunidad para que esta reciba algún beneficio del proceso; toda esta reflexión conlleva los siguientes interrogantes:

¿Son suficientes 18 semanas para

diagnosticar y conocer la institución (factor administrativo, académico, docentes y discentes), planear, ejecutar, reflexionar, y sobretodo madurar las ideas? En este sentido, ¿es coherente hablar de los tiempos que se está dando a los practicantes-profesores/profesoras para que experimenten el equilibrio entre la competencia disciplinar enseñada y la pedagógica, tanto en sus clases como en su investigación de aula?

Otro de los interrogantes hace alusión a una cuestión común en Colombia que incluso algunos autores (Carroll, Bloom, Creemers, Shceerens, Slater & Teddlie citados por Piñeros, 2004) conectan con la educación: ¿es mejor cantidad o calidad? Lo que lleva a pensar en la eficiencia, en la eficacia y en el tiempo que estos procesos requieren, pues si bien la práctica se tiene planeada de manera intensiva durante solo un semestre, para concordar con los tiempos que debe llevar un maestro o maestra en su jornada escolar de aproximadamente 7 horas, ello lleva a preguntarse, para el caso de un sujeto docente en formación, si esto es suficiente o no; y lleva además a pensar en qué es más importante: ¿la cantidad de horas que pasa en una institución, o los tiempos destinados para reflexionar su día a día?

En este sentido, quizás la intensidad dada no esté siendo suficiente para que los profesores y profesoras puedan encontrar un sentido a su profesión, a su rol de docentes, a lo que hay que reflexionar sobre los actos educativos, a la indagación constante, a la actualización, a la innovación e incitación a crear en el aula, donde quizás el periodo de tiempo para cumplir con el requerimiento de toda licenciatura y el manejo dado en esta universidad, no sean consecuentes con las etapas que un maestro o maestra en formación debe transitar para ser innovador y creativo, pues son dos dinámicas que requieren de tiempo para conocer los pros y los contras, los alcances y límites, las oportunidades y amenazas de las instituciones, su comunidad y alrededores, las necesidades, los gustos, los porqué, los cómo, los qué, dónde, cuándo y con quién se va a trabajar. A ello puede agregársele que para cumplir con estas dos características, los procesos de aprendizaje (por parte de los practicantes-profesores/profesoras) requieren

de mayor rigor, libertades y horas de reflexión, para lo cual quizás el tiempo no sea suficiente, ni el de docencia directa ni el de investigación en el aula, y mucho menos las horas que son asignadas a los profesores/profesoras-asesores para que realicen su acompañamiento constante.

Es de esta manera que se puede argumentar y enlazar la recurrencia de inconformidades frente a la preparación disciplinar y frente a los saberes de los sujetos practicantes en este periodo universitario, pues si bien se tiene el tiempo para planear, ellos solo tienen inscrito en el X semestre el curso de la Práctica Profesional Educativa; no se les está brindando más tiempo para retroalimentar su ejercicio profesional, lo que evidencia un camino con mayor posibilidad de cometer errores pero también de corregirlos, con un mejor y mayor acompañamiento de los profesores/profesoras-asesores, para pensar en la posibilidad de que el individuo practicante en su proceso pueda colocar en escena una relación entre lo pedagógico, lo didáctico, lo educativo y lo formativo para una enseñanza con calidad, donde se brinde la posibilidad de aprender, de pensarse como un maestro o maestra capaz de hacer cambios gracias a su capacidad innovadora, creadora y reflexiva para afrontar la comunidad educativa que se le asigne; además, esto permitirá proponer que la Práctica Profesional Educativa tenga un soporte mayor a un semestre; deberá pensarse en un proceso formativo con distintas etapas que lleven a los estudiantes y a las estudiantes a estar más preparados para afrontar y vivir el aula.

5. Caso 3:

Al intentar realizar una reflexión con relación a los procesos de Práctica Profesional Educativa en el programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes de la universidad en cuestión, es necesario ubicar en cuáles elementos se realizará la reflexión anunciada; en tal sentido, observamos como relevante -sin decir que otras características no lo sean- tres elementos esenciales: los postulados teóricos que emanan del Gobierno y de la institución -Ministerio de Educación Nacional, Proyecto Educativo Institucional, Proyecto de Facultad a

la cual está inscrito el Programa y los internos, relacionados con su reglamento y plan micro-curricular-, las experiencias desde la docencia fruto del trabajo de los autores y autoras del escrito- y las relaciones entre los dos anteriores.

Los soportes legales y posiciones teóricas del proceso de Práctica Profesional Pedagógica (PPP) de este programa se ubican en primera instancia en la Resolución 5443 de 2010 del Ministerio de Educación Nacional, en el artículo 6, en donde se menciona que:

Puesto que la práctica pedagógica es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los educadores y educadoras, el currículo debe proveer espacios formativos para desarrollar dicha práctica como mínimo durante un (1) año lectivo escolar... Debe permitir que el estudiante conozca el contexto de su futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo contextualizado (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 32).

Es decir, legalmente se asume la práctica pedagógica no solo como un añadido de formación, sino como un reflejo central en la necesidad de fortalecer y darle importancia a dicho proceso.

Asimismo, desde el Proyecto Educativo de la Facultad de Educación a la cual está inscrito este programa, se define la Práctica Profesional Educativa como “el espacio en el cual el futuro licenciado a través de su desempeño demuestra competencias en el nivel disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo que contribuyen a la calidad del proceso educativo” (Universidad del Quindío, 2009, p. 8). Adicional a lo planteado desde el Ministerio de Educación en Colombia, en esta facultad -como máximo organismo de la formación de maestros y maestras para la universidad- se considera necesario lo investigativo; allí este proceso permite otras construcciones, perspectivas y realidades a la luz de soñar otras sociedades.

En consonancia con lo anterior, al revisar la concepción de Práctica Profesional

Educativa del Programa de Licenciatura específico, en este se establece como necesidad que los estudiantes y las estudiantes tengan la posibilidad de confrontar sus aprendizajes en el contexto real; por tal razón, dentro del plan de estudios establecido y que está destinado a diez semestres, existe un espacio académico llamado Práctica Profesional Pedagógica, ubicado con unos requisitos que bajo ciertas condiciones les permite más o menos cursarlo desde séptimo semestre; este espacio académico busca proporcionar al futuro licenciado o licenciada, una oportunidad para interactuar con las reales dificultades y posibilidades que se presentan en el entorno social y académico diario.

En dicha ubicación, toma realce lo referido a que dichas prácticas deben tener una estrecha relación con el proceso de investigación, dado que para los estudiantes y las estudiantes será de suma importancia la relación de estas experiencias seleccionadas según sus actitudes y habilidades; a partir de allí el sujeto podrá trabajar con procesos de investigación de acuerdo con el desarrollo de los temas del aula o de campo, pues es desde esta que se puede realizar otras formas, otra líneas de fuga o de realización de investigación que permitan dinamizar y diseñar procesos pedagógicos que se ubican en las necesidades y realidades del contexto.

Para lo anterior se fija como objetivo general: “Formar un profesional integral de la educación física que pueda generar acciones que permitan la intervención, desde la pedagogía y las didácticas específicas, en las problemáticas propias de un campo disciplinar en contextos educativos concretos” (Universidad del Quindío, 2012, p. 12); sus procesos teóricos están matizados por elementos como: Conocimiento conceptual (*saber*), nociones, principios, conceptos, Conocimiento procedimental (*saber hacer*), destrezas, métodos, acciones, Conocimiento actitudinal (*ser*), afectividad, valoración, normas, concepto de plan área, estructura de planeadores, concepto de proyecto extracurricular. Estos aspectos, en complicidad con el concepto de competencias -entendido en la dimensión humanista-, buscan en su desarrollo alcanzar un proceso donde el practicante-profesor/

profesora logre constituir una acción-opción de hacer docencia-investigación.

Como se observa en los aspectos “legales” -si así los podemos denominar-, existen diversas coincidencias: la primera relacionada con el hecho mismo de la contextualización como condición necesaria para llevar a cabo el acto de ser maestro o maestra. Recordamos aquí la propuesta de De Tezanos (2006) sobre el oficio de ser maestro o maestra, desde la perspectiva de que solo se puede ejercer este oficio cuando se ha vivido. La segunda relación está en consonancia con el hecho de ubicar en escena los aspectos académicos de la formación específica con los factores relacionados de la pedagógica y la didáctica. Una tercera relación entre lo concebido por la facultad y el programa, se da en el sentido de que para ser maestro o maestra es necesario incorporar -encarnar- lo de la investigación.

Ubicándonos en los postulados anteriores y en consideración de la realidad, es necesario decir que al igual que las anteriores experiencias, este proceso tiene sus fortalezas pero también sus cuestionamientos; por ejemplo, revisar que se está asumiendo por investigación, o si el papel de esta investigación en la Práctica Profesional Educativa, está matizado por la formación de un maestro o maestra investigador, o simplemente es un ejercicio que da alguna información al respecto.

Debido a la alta exigencia que tiene el acompañamiento y el proceso de Práctica Profesional Educativa tanto por parte de los profesores/profesoras-asesores⁴, y de practicantes-profesores/profesoras, son muchos los hechos que hacen cuestionar este proceso. Se asume, por ejemplo, la insuficiencia de carga laboral en la designación para el acompañamiento -una hora semanal-, o el otorgamiento de tres créditos académicos cada semestre para realizar el proceso -144 horas para planear, evaluar, ejecutar y desarrollar el proyecto de aula y el extracurricular-; es decir, procesos que hacen difícil cumplir cierto tipo de objetivos -reglamento de práctica docente-.

Los soportes formativos para el estudiante o la estudiante de licenciatura son ambiguos y

4 Nombre del docente que acompaña al practicante-profesor/profesora con su conocimiento en el proceso de práctica.

desarrollados quizás de manera contraria sobre lo que la realidad considera; el proceso general puede y debe ser revisado en perspectiva de lo que se sueña, de lo que se puede lograr y de lo que la sociedad necesita.

6. Relación de los 3 casos: la práctica profesional educativa y su evaluación en clave de realidad

Es necesario precisar que este segundo apartado podría verse como una contradicción a lo expuesto anteriormente, pero pedimos a los lectores y lectoras que lo lean con sentido reflexivo, ya que exponemos nuestras experiencias con dos ánimos específicos: el primero, exponer debilidades; y en segundo lugar, controvertir al sistema por su sentido idealista⁵ y no contextualizado; veamos por qué:

Durante este proceso, en los programas de Educación Física y Deportes, modalidad presencial, han sido amplias las controversias generadas por los practicantes-profesores/profesoras comentando sobre el abuso de este proceso, y por los profesores/profesoras-asesores mencionando la despreocupación de los anteriores ante el mismo. Docentes de instituciones denunciando el poco conocimiento de practicantes-profesores/profesoras sobre el área de formación, denuncia que igual se profiere en sentido contrario.

Las constantes controversias entre el personal directivo y las personas encargadas de los programas sobre hasta dónde se puede hacer y cómo, donde en un Estado social de derecho se abusa de la acusación -quizás no en un sentido formativo- para sacar provecho por parte de diferentes actores, ha llevado a pensar en una Práctica Profesional Educativa no con sentido formativo, sino como un programa de obligatorio cumplimiento, de imposiciones y quizás como una opción para terminar algo y no para que los docentes lleguen a ser ese tipo de profesional que se anuncia desde las

políticas públicas e institucionales -facultades y programas-. Son otros los casos que se presentan, pero hasta aquí dejaremos la exposición de estos, ya que los anteriores ilustran la intención aclaratoria que buscamos.

Es entonces necesario pensar si las debilidades, los idealismos y otras concepciones son configuraciones que solo están trabajando por separado, o si por el contrario estos aspectos pueden tener una ubicación desde el eclecticismo reflexivo⁶ que permite pensar, dilucidar y construir otras Prácticas Profesionales Educativas y, por qué no, otros sujetos profesionales de la educación. Es así como se considera que se debe construir la Práctica Profesional Educativa, en relaciones donde participen activamente todos los actores (profesor-orientador, profesor-colaborador, practicante-profesor) que tiene incidencia o compromiso con ella.

Si bien los procesos aquí expuestos se consideran contrarios, para este grupo de personas encargadas de expresar sus reflexiones sobre la Práctica Profesional Educativa, ello no es una contrariedad, ya que lo presentado busca contribuir al crecimiento en el área, estructurando las PPE a partir de las diferencias, las formas amables (Carácter y personalidad), lo académico y la responsabilidad con los educativos, profesionales y sociales a nivel local, regional, nacional y mundial.

No son mejores maestros o maestras quienes practican más; tampoco lo son quienes teorizan más, son solo maestros y maestras. Se refiere concretamente al hecho de configurar un maestro o maestra; este proceso ha llevado a pensar y a considerar de nuevo que se debe creer en la diferencia. Allí tampoco se quiere llegar a los postulados de “todo vale”, sino a la necesaria configuración de otras formas de construcción de la Práctica Profesional Educativa.

Los elementos que se expondrán están en relación con la responsabilidad, pero ante

5 Aquí el idealismo ubicado como escuela de construcción del conocimiento que considera lo que pasa por la mente humana y sus preceptos legales como lo más válido en el conocimiento. Para Ampliar, ver Hessen (2009).

6 Concepción retomada desde Posner (1999) para considerar que la figura muy utilizada en el mundo académico moderno de relacionar aspectos de un problema de maneras indiscriminadas no es suficiente. El eclecticismo reflexivo se proyecta en esas relaciones con sentido epistemológico y ontológico, para permitir unas comprensiones y proposiciones diferentes, más ajustadas según las problemáticas al momento de relacionar.

todo, con la gran oportunidad que tienen los programas, las universidades, y sus profesores/profesoras-orientadores⁷ de constituir y construir lo referido.

Los profesores/profesoras-asesores deben inscribir en la piel de la Práctica Profesional Educativa una impronta donde cada practicante-profesor/profesora, y cada institución que se vea beneficiada por la intervención de los anteriores, elabore su propio proceso, donde la teoría y la consideración institucional soporten la realidad, donde el conocimiento científico que emana de los actores haga que cada niño, niña o adolescente beneficiado regrese al placer por la motricidad⁸.

Se considera que el oficio de ser maestro o maestra ya por sí mismo es complicado, pero también es de pasiones, y como cualquier pasión de lo humano permite llegar a otras metas, atendiendo a dicha pasión, mientras las directivas de los programas “luchan” por otras formas administrativas, consecuentes con la responsabilidad planteada, se considera otro currículo de formación para los maestros y maestras de Educación Física y se constituyen otras reglas de construcción y comportamiento de vida; se piensa entonces que es menester que aquellos actores que no pasan por el proceso, sino que en su dinámica se hacen, en el sentido bueno del término “eternos”, creen día a día, con cada practicante-profesor/profesora, una Práctica Profesional Educativa responsable socialmente.

Lo anterior puede considerarse como la retórica permanente que deviene de la teoría; pero para no quedarnos allí proponemos una opción: por ejemplo, a los estudiantes y a las estudiantes se les exige ciertos grupos; por qué no dejar que ellos o ellas los elijan según su trayectoria académica, y si no se tiene la seguridad al respecto, por qué no permitirles las primeras semanas que den los primeros pasos

en esas búsquedas. En el mismo sentido, sería necesario pensar si las realidades teóricas del área no se contextualizan según las poblaciones en las que ellos y ellas intervienen; para esto, sería menester ayudarlos, orientarlos no a construir, sino a inventar sus intervenciones; es allí donde esa teoría, no solo las grandes teorías, sino el día a día con espíritu investigativo, sobre maestros y maestras investigadores, pueda derivar en otras construcciones a pedido de los orientadores y orientadoras de la educación superior. La pasión por la investigación desde el ser maestro o maestra será motivada desde la misma contextualización de la teoría con la realidad.

Son solo algunas reflexiones que emergen desde el ethos Práctica Profesional Educativa de los programas de Licenciatura en Educación Física; seguramente habrán otras, se les deja a los lectores y lectoras y a la comunidad en general que ayuden en su crecimiento.

Lista de referencias

- Arias, F. A. (2011). Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 703-720.
- Ayala-Zuluaga, C. F. & Loaiza, Y. E. (2012). *Evaluación de los Aprendizajes. El caso de la licenciatura en Educación Física de la Universidad de Caldas*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Benjumea, M. (2010). *La Motricidad como dimensión humana-Un abordaje transdisciplinar*. España-Colombia: Instituto Internacional del Saber.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá, D. E.: Magisterio.
- Faría, J., Corrêa, E. & Bressane, R. S. (1982). *Prática de ensino em educação física: estágio supervisionado*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Freidson, E. (1998). *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo. Editora da universidade de São Paulo.

7 No se desconoce al practicante-profesor, pero la responsabilidad principal está contenida en el proyecto educativo y político de formación de estos dos actores, en otro escenario escritural se podrá exponer el porqué de esta consideración.

8 Aquí el concepto de motricidad, no solo está ligado a la educación física, este se entiende desde la construcción teórico-epistemológica propuesta por Sergio (2006) donde el movimiento debe ser entendido en complejidad, con sentido, significado y transcendencia. Para ampliar ver Benjumea (2010)

- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí
- Goodson, F. I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hessen, J. (2009). *Teoría del conocimiento*. Bogotá, D. C.: Ediciones Universales.
- López, S. B. (2004). *Proyecto "Práctica e investigación educativa": para los programas de licenciatura de la Universidad de Caldas*. Universidad de Caldas. Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de Estudios Educativos. Manizales, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Decreto 272*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Decreto 2566*. Recuperado el 24 de enero de 2013, de: www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86425_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Resolución 1036*. Recuperado el 24 de enero de 2013, de: www.mineduacion.gov.co/1621/article-86386.html
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Resolución 5443*. Recuperado el 26 de enero de 2013, de: www.mineduacion.gov.co/1621/article-86386.html
- Piñeros, L. (2004). *Dimensiones del mejoramiento escolar: la escuela alza vuelo*. Bogotá D. C.: Convenio Andrés Bello.
- Posner, J. G. (1999). *Análisis del currículo*. México, D. F.: Mc. Graw Hill.
- Sergio, M. (2006). *La epistemología de una nueva ciencia: ciencia de la motricidad humana*. Maestría en educación Universidad de Caldas. Manizales: Universidad de Caldas.
- Tamayo, O. & Orrego, M. C. (2005). Aportes de la naturaleza de la ciencia y del contenido pedagógico del conocimiento para el campo conceptual de la educación en ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII (43), pp. 13-25.
- Universidad de Caldas (2010). *Manual y reglamento interno de la práctica educativa, sección de práctica profesional educativa*. Manizales: Universidad de Caldas, Facultad de Artes y Humanidades. Departamento de Estudios Educativos.
- Universidad de Los Llanos (2012). *Resolución 036 de 2012. Reglamento de la práctica profesional docente*. Escuela de Artes y Humanidades. Villavicencio: Facultad Ciencias Humanas y de la Educación.
- Universidad del Quindío (2009). *Proyecto Educativo de Facultad de Educación*. Recuperado el 2 de febrero de 2013, de: www.uniquindio.edu.co
- Universidad del Quindío (2012) *Reglamento de práctica profesional pedagógica*. Armenia: Universidad del Quindío, Facultad de Educación, Programa de Educación Física y Deportes.
- Wilhelm, K., Martin, G. & Miranda, C. (2012). Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (1), pp. 339-350.

Referencia para citar este artículo: Giraldo, Y. N. & Ruiz-Silva, A. (2015). La comprensión de la solidaridad. Análisis de estudios empíricos. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 609-625.

La comprensión de la solidaridad. Análisis de estudios empíricos*

YICEL NAYROBIS GIRALDO**

Directora Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales-Cinde, Colombia.

ALEXANDER RUIZ-SILVA***

Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Artículo recibido en julio 15 de 2014; artículo aceptado en septiembre 26 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** En este escrito analizamos una serie de estudios empíricos sobre la solidaridad realizados en distintos países de América Latina. Se trata de trabajos en los que convergen diversas disciplinas de las ciencias sociales, la educación y las humanidades, realizados en los últimos catorce años. La base del análisis es de carácter documental y el corpus estuvo integrado por 39 textos (artículos, libros, informes) de carácter investigativo. De ese modo, identificamos tres tendencias en el abordaje investigativo de la solidaridad: 1. Como acción dirigida a quien es considerado vulnerable; 2. Como espacio de mediación experta; y 3. Como práctica social orientada a la superación de la injusticia y la desigualdad. Finalmente, el análisis de estos estudios empíricos permite derivar una serie de reflexiones sobre la solidaridad en los tiempos actuales, y una propuesta general para la formulación de un programa de investigación en este campo.

Palabras clave: solidaridad (Tesauro en Derechos Humanos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos), voluntariado, responsabilidad (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

The understanding of solidarity. Analysis of empirical studies

• **Abstract (descriptive):** This paper discusses a number of empirical studies on solidarity in different countries of Latin America. It covers research on solidarity over the last fourteen years in which the diverse disciplines of social sciences, education and the humanities converge. This study is based on a literature review comprised of 39 research-based texts (articles, books, reports). The authors identified three trends in research on solidarity: 1. Action aimed at those considered vulnerable; 2. As a space for expert mediation; and 3. As social practice aimed at overcoming injustice and inequality. Finally, the analysis of these empirical studies allows for a series of reflections of solidarity at the moment and a general proposal for the formulation of a research program in this field.

Key words: solidarity (Thesaurus in Human Rights from the Inter-American Court of Human Rights), volunteering, responsibility (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* **Artículo corto.** Este artículo se deriva de la investigación titulada “Sentidos ético-políticos de las acciones y los vínculos solidarios de jóvenes ligados a grupos o colectivos juveniles de la ciudad de Medellín”, realizada en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, convenio Universidad de Manizales-Cinde, la cual se encuentra en curso.

** Directora de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde, regional Medellín. Magíster en Educación y Desarrollo Humano y candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde). Investigadora del Grupo de investigación en Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades. Correo electrónico: yngiraldo@gmail.com / ygiraldo@cinde.org.co

*** Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del Doctorado en Educación DIE-UPN. Doctor en Ciencias Sociales de Flaco, Argentina. Co-director del grupo de investigación Moralia. Correo electrónico: alexruizsilva@yahoo.com / aruiz@pedagogica.edu.co



A compreensão da solidariedade. Análise de estudos empíricos

• **Resumo (descritivo):** Este artigo analisa uma série de estudos empíricos sobre a solidariedade realizados em diferentes países da América Latina. Trata-se de trabalhos nos quais convergem diversas disciplinas das ciências sociais, educação e humanidades, realizados nos últimos catorze anos. A base da análise é de caráter documental e o corpus foi integrado por 39 textos de caráter investigativo (artigos, livros, relatórios, etc.). Desta forma, identificamos três tendências na abordagem investigativa da solidariedade: 1. Como ação dirigida a quem é considerado vulnerável; 2. Como um espaço de mediação especializada; e 3. Como prática social que visa a superação da injustiça e desigualdade. Finalmente, a análise destes estudos empíricos permite derivar uma série de reflexões sobre a solidariedade em tempos atuais e uma proposta geral para a formulação de um programa de investigação neste campo.

Palavras-chave: Solidariedade (Thesaurus em Direitos Humanos da Corte Interamericana de Direitos Humanos), voluntariado, responsabilidade (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. La solidaridad como objeto de investigación -2. La solidaridad como acción dirigida al sujeto considerado vulnerable: el no-involucramiento profundo. -3. La solidaridad como espacio de mediación experta. -4. La solidaridad como práctica social orientada a la superación de la injusticia y la desigualdad. -5. Consideraciones finales. Hacia un programa de investigación en el campo. -Lista de referencias.

1. Introducción. La solidaridad como objeto de investigación

No cabe la menor duda de que la solidaridad es un concepto polisémico, y quizás por ello el uso que se hace de él, en distintos escenarios sociales y diversas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades, puede calificarse de difuso o impreciso. Es sabido, además, que la solidaridad no se juega solamente en el ámbito teórico, quizás es allí donde menos; a través de los medios de comunicación no cesan los llamados a la solidaridad que retumban desde lugares distintos, incitando a la concreción de acciones o, en el mejor de los casos, a la entrega de donativos que se pueden traducir en dinero, en especie o en trabajo, en pro de los que sufren por los desastres naturales, a causa de la violencia recrudescida por los conflictos internos, por la desterritorialización de miles de familias de sus lugares de origen, por persecución política, entre otras situaciones.

¿Cuántas veces no se hacen escuchar llamados de solidaridad de las estrellas del cine o del deporte para apoyar nobles causas sociales? ¿Quién no se conmueve y no se siente conminado a actuar solidariamente ante las dramáticas imágenes del sufrimiento del otro en medio de las tragedias humanas individuales

y colectivas? En estos llamados se manifiesta cierta preocupación humanitaria por la suerte o por el bien de los otros, especialmente de los seres más necesitados, de quienes se encuentran en condiciones sociales y económicas adversas o precarias por la ocurrencia de un hecho dramático de devastadoras consecuencias. Por ello, la solidaridad suele asociarse con la filantropía, con la caridad, con el altruismo y con la fraternidad entre los seres humanos (Vargas-Machuca, 2005, p. 311).

Los acelerados procesos de individualización, la marcha de una globalización sin límites aparentes en lo cultural y en lo económico, la hegemonía de la sociedad del mercado y sus dinámicas de consumo desmedido, y la debilidad de los imaginarios colectivos, han producido, entre muchas otras consecuencias negativas y positivas, un notable desencanto de los lazos sociales de las personas. Bien lo afirma Lechner:

(...) antaño, se imaginaba a la sociedad como un cuerpo coherente y cohesivo. En comparación con entonces, ahora se siente que “todo es posible y nada es seguro”. Nadie y nada le ofrece una idea verosímil de la totalidad social. Y, sin ese marco de referencia, no es posible

sentirse parte de un sujeto colectivo (2003, p. 56).

Los referentes de la vida en sociedad plantean, entre otros retos, “pasar cada vez más por la capacidad de establecer un vínculo social y subjetivo entre actores sociales diferentes y alejados en el espacio. Sin que esta problemática se reduzca a un mero problema de conocimiento” (Martucelli, 2007, p. 190), vínculo que reclama restitución desde la esfera moral que, a su vez, parte del reconocimiento de la vulnerabilidad de la condición humana.

Tales retos o desafíos de solidaridad podrían entenderse como “respuesta humana a las contradicciones del tiempo presente” (Bárcena, 2006, p. 225). Es por esto que se hace necesario ensanchar sus fronteras hacia otros territorios, hacia otras posibilidades de comprensión y expresión, que quizás permitan vislumbrar otras formas de relación entre los seres humanos.

En razón de ello, en el presente escrito presentamos un trabajo de revisión documental de estudios empíricos sobre solidaridad, realizados en los últimos tres lustros, con el objeto de reconocer sus diferentes matices y énfasis, así como sus comprensiones en el mundo contemporáneo. Esperamos, así, bosquejar un panorama actual sobre este importante asunto como objeto de investigación para las ciencias sociales, para la educación y para las humanidades, en tiempos en los que no pocas voces abogan por la reconstrucción de vínculos sociales y comunitarios, por la restitución de la confianza entre los individuos y por la búsqueda de alternativas a la violencia, a la exclusión social, y a la desigualdad.

En este trabajo incluimos un balance de las principales tendencias investigativas sobre la solidaridad en América Latina -aunque también consideramos estudios realizados en Estados Unidos, Canadá, Francia e Italia-, prestando especial atención al lugar de lo moral y lo político en dichos estudios. Vale la pena destacar que en la revisión y análisis no incluimos trabajos de carácter religioso o teológico sobre la solidaridad -signados, la mayoría de ellos, por la relación caridad-bondad-, así como tampoco tuvimos en cuenta los trabajos circunscritos al campo del cooperativismo y la economía

solidaria, por la dificultad de encuadre conceptual y metodológico en los campos de las ciencias sociales, de la educación y de las humanidades. También es necesario señalar que no consideramos aquí importantes desarrollos conceptuales y analíticos sobre la solidaridad, como los de Richard Rorty -en *Contingencia, ironía y solidaridad*-, o como la teoría del don de Marcel Mauss, entre otros, toda vez que ello sobrepasaría, sin duda, los propósitos de este artículo.¹

Vale reiterar que el concepto de solidaridad es enormemente polisémico. Enmarca desde prácticas de caridad (ayuda momentánea al necesitado), hasta esfuerzos constantes y profundos hacia la disminución del sufrimiento humano y la realización de la justicia. De este modo, la presente revisión permite clasificar los estudios empíricos de la solidaridad en tres grandes apartados: 1. como acción dirigida al sujeto considerado vulnerable; 2. como espacio de mediación experta; y 3. como práctica social orientada a la superación de la injusticia y la desigualdad. Si bien esta taxonomía se vale de rasgos tipo, cualquier figuración de la solidaridad mezcla, jerarquiza o complementa características de otras, en las decisiones y acciones cotidianas de las personas e instituciones. Veamos:

2. La solidaridad como acción dirigida al sujeto considerado vulnerable: el no-involucramiento profundo

En este caso, el foco está en las acciones de ayuda a grupos sociales particulares, especialmente mediante donaciones en especie y contribuciones económicas. Los estudios de este tipo suelen hacer alusión a la valoración del sufrimiento del otro, a su condición de vulnerabilidad. Tal valoración parte de la comprensión de que

(...) las representaciones de los sujetos se basan en un proceso específico de atribución que, como Moscovici dice (1984), es posible definir como

¹ Una revisión más detallada de conceptualizaciones sobre solidaridad, en la que se exponen de manera sistemática aportes del mismo Rorty, de Axel Honneth y de K-O Apel, puede verse en Giraldo y Ruiz (2015).

causalidad de derechas vs causalidad de izquierdas y que esto se relacione con la percepción que los sujetos tienen de las ayudas prestadas a quienes están en dificultades (Gattino, 2004, p. 109).

El término causalidad de derechas se refiere al proceso atributivo en el que el individuo es responsable de todo lo que le acontece, sobre todo de sus infortunios, mientras que la causalidad de izquierdas se refiere al proceso que atribuye a las dificultades un carácter situacional sobre la base de las circunstancias que la sociedad produce.

A este respecto, el trabajo de Gattino está orientado a la identificación de los componentes de las representaciones sociales sobre la solidaridad de jóvenes universitarios, y se define como “una concepción particular de las relaciones sociales y, en la medida que implica una cierta representación de la unión social, se traduce en una serie de medidas concretas puestas en marcha” (Gattino, 2004, p. 108) a favor de los ciudadanos y ciudadanas, y de las instituciones. Tales representaciones a su vez orientan las posturas de los sujetos con respecto a la prestación de servicios sociales a grupos específicos de personas necesitadas de ayuda -Vg. personas en situación de discapacidad, inmigrantes, víctimas de tragedias naturales, otros.

Los resultados de los estudios comprendidos en este apartado muestran que las representaciones sociales de la solidaridad están marcadas por la pertenencia o no pertenencia de las personas solidarias a los grupos que reciben la ayuda social, y por la valoración positiva o negativa que se hace de dicha ayuda. Por ejemplo, la ayuda prestada a las personas adictas suele tener baja legitimidad y aceptación social, toda vez que se considera que estas son responsables de su propio sufrimiento, mientras que la ayuda a las personas o grupos cuyo sufrimiento es promovido o generado por un sistema social desigual e inequitativo, es vista como adecuada y necesaria (Gattino, 2004).

Desde esta perspectiva se considera que las acciones denominadas caritativas, si bien presuponen relaciones sociales asociativas, acentúan relaciones asimétricas. Así, la caridad se vincula con la noción de asistencialismo,

pero no implica la búsqueda de justicia o de igualdad y tampoco promueve el desarrollo de la capacidad de agencia de quien resulta beneficiado. Aunque se concibe como un acto que bien podría contribuir a la búsqueda de la justicia, se asocia más con la propia satisfacción de quien la ejerce (Arnold, Thumala & Urquiza, 2008, Astorga, 2009).

Es posible apreciar un cierto ascenso en esta forma de solidaridad en las sociedades actuales; sin embargo, sus prácticas implican cada vez menos el involucramiento del donante con el receptor de la donación (Arnold et al., 2008, Astorga, 2009). Tales prácticas parecieran prescindir de un compromiso más allá de lo estrictamente material de la ayuda a los otros, lo que las convierte en acciones paliativas que alivian la conciencia de los sujetos donantes, por más que los medios de comunicación y las organizaciones no gubernamentales las fomentan permanentemente, en tanto se acomodan a los requerimientos del ciudadano o ciudadana común que dispone de poco tiempo y dinero para realizar aportes más sustantivos. De este modo, “el ciudadano prefiere descargar su voluntad solidaria en organizaciones especializadas para este nuevo mercado” (Arnold et al., 2008, p. 10). Al respecto, un estudio de Torrejón, Meersohn y Urquiza (2005, p. 9) enfatiza que:

(...) la donación material, especialmente de dinero, se reconoce como necesaria y es considerada una manifestación de la solidaridad pero, tiende a verse como un acto desapegado que no conlleva una reflexión y no genera un compromiso y una conciencia real, requisito de una solidaridad bien entendida. Hoy en día la sociedad estaría fomentando la manifestación de la solidaridad en donaciones de dinero con carácter caritativo, dejando de lado la solidaridad horizontal que apunta al compromiso reflejado en una búsqueda de igualdad de oportunidades, a un trabajo conjunto y, en mayor o menor medida, a un cambio dentro de la sociedad.

De modo complementario, el estudio de Castillo, Leal, Madero y Miranda (2012), realizado en Chile a partir de los resultados de la

Encuesta de Solidaridad del año 2009, ratifican la fuerte tendencia del apoyo a otros mediante la donación de dinero o en especie. Este estudio se dirigió a identificar la influencia de los recursos económicos que los donantes poseen, sus niveles educacionales y sus conductas solidarias específicas. Así, los recursos económicos se pueden asociar al lugar que los individuos ocupan en la estructura social, de lo que se infiere que existe una influencia de variables estructurales en las conductas solidarias, más que de aquellas referidas a las decisiones individuales en las que intervienen cuestiones ligadas a la personalidad o a las preferencias valóricas del sujeto. Otro hallazgo interesante de este estudio es que las donaciones de dinero se ven influenciadas no solo por los recursos económicos de los donantes sino también por su nivel educativo; incluso variables como el género y la edad también son determinantes en las conductas solidarias. Las mujeres mayores, económicamente más solventes y educadas, por ejemplo, suelen hacer más donaciones que cualquier otro grupo social.

Las ideas de la *entrega personal* y el *servicio al otro* no se destacan precisamente en esta forma de ejercicio de la solidaridad. Según Lipovetsky (1994), en tiempos pasados “vivir para el próximo” era una de las virtudes más estimadas y exaltadas. Dicha virtud ha sido desacreditada no porque haya desaparecido el interés por el otro, sino porque tal interés se conduce sin mayor compromiso, sin dar demasiado de sí. La generosidad se estima pero sin que represente gran esfuerzo, compromiso o dedicación; podemos hacer algo por los otros, mientras resulte fácil y cómodo. En suma, solemos ser más favorables a la idea de la solidaridad si esta no pesa demasiado directamente sobre nuestros hombros. Solo así puede entenderse la idea de la solidaridad como *búsqueda de recompensa y beneficios personales*. Al respecto, Wuthnow (2002) precisa que en una cultura como la norteamericana, sustentada en valores individualistas tradicionales, ha declinado el sentido de la solidaridad sobre la base de un interés auténtico por el otro, pues

(...) el interés en la propia persona ha crecido, asimismo, en proporciones peligrosas porque ha perdido la

capacidad de comprender el sentido del dar y el recibir; se ha ampliado hasta el punto de absorber todo en el yo y ha reemplazado la preocupación por los otros por la preocupación por la propia ventura personal (Wuthnow, 2002, p. 51).

Siguiendo esta misma línea argumental, parece haberse posicionado una especie de *altruismo indoloro de las masas* (Lipovetsky, 1994), en el que la solidaridad, de la mano de los voluntariados recorre el mundo para socorrer a los más necesitados, a los vulnerables, a las víctimas de los desastres naturales y de las injusticias sociales, mediáticamente publicitadas. Sin embargo, lo que mueve al sujeto no es la entrega o el sacrificio personal (Astorga, 2009); lo que aparece, con fuerza y determinación, es el imperativo de *vivir para uno mismo*.

De esta manera, mientras la moral de autoridad de corte religioso y la moral de austeridad de corte civilista moderno culpabiliza a las conciencias que intentan darse prioridad a sí mismos, la conciencia más contemporánea -resulta difícil elegir entre una y otra- las desculpabiliza en privilegio de la solidaridad a distancia, más inclinada a la diversión y al espectáculo de los medios de comunicación. De este modo, la ausencia de preocupación por *los otros* se relaciona directamente con su representación como obstáculos -potenciales o actuales- a la realización del interés particular del sujeto; así que mientras “se debilita la fuerza del deber, con menos reparos consumimos solidaridad” (Picas, 2006).

Sin embargo, otros argumentos matizan esta postura al afirmar que

(...) reconocer que la solidaridad tiene recompensas implica reconocer que la relación solidaria no es una relación desigual, en la que a un lado está el que da, que no recibe nada, y al otro el que recibe y que no da nada. Reconocer que existen diferentes tipos de recompensa significa que la solidaridad establece una relación recíproca o es de ida y vuelta (Dockendorff, 1993, p. 65).

De este modo, acentuar la *reciprocidad* de la relación solidaria implicaría darle lugar al que

otorga la ayuda y reconocer que existe algún tipo de retribución por lo que hace, esto es: satisfacción personal. Este tipo de satisfacción puede estar asociada a motivaciones tales como: reconocimiento social; oportunidades para aprender, para estar con amigos o para establecer nuevas amistades; poner en práctica los conocimientos adquiridos y la ampliación de los horizontes personales (Ferreira, Proença & Proença, 2008, Bavaresco, 2003).

Vale resaltar, además, que las motivaciones de los ‘voluntarios’ para ayudar a otros son variadas y no responden a una única motivación. Precisamente, algunas investigaciones han estado orientadas a indagar las razones y motivaciones que impulsan a las personas a vincularse a actividades voluntarias (Chacón & Vecina, 2002, Vecina, Chacón & Sueiro, 2009, Marta, Pozzi & Marzana, 2010, Vecina, Chacón & Sueiro, 2010, Chacón, Pérez, Flores & Vecina, 2010, entre otras). Los estudios de Marta et al. (2010), de modo particular, aseguran que más que fijar el origen de las motivaciones de los voluntarios -sean estas de naturaleza altruista o egoísta-, es preciso considerar la reelaboración que hace el sujeto de sus motivaciones originales que enlazan la experiencia de ser voluntario y la trascendencia que esto tuvo y puede llegar a tener en sus vidas.

El estudio de Chacón et al., (2010) -tomando distancia crítica de los trabajos en los que se aplican cuestionarios cerrados para medir la motivación solidaria-, organizó las respuestas dadas por los sujetos participantes en categorías amplias, complejas y relacionales; así, en términos cuantitativos, el motivo que con mayor frecuencia refirieron los voluntarios indagados fue la apelación a valores (48%), seguido de la mejora de la estima (17%), conocimiento-comprensión (8%), mejora del currículum (6%), compromiso organizacional (5%), interés en la actividad (2%), ajuste social (1%) y defensa del yo (0.81%). La apelación a valores hace referencia a algún tipo de inclinación moral y social, a un interés altruista o centrado en ayudar a otras personas en situación de desventaja o vulnerabilidad. En este caso, las motivaciones que impulsan al sujeto a la acción solidaria encuentran asenso no solo en sus tradiciones religiosas, sino también en su

deseo de contribuir a la transformación de una parcela de la sociedad, al interés por colectivos concretos o al desarrollo de iniciativas puntuales en zonas territoriales específicas.

En el trabajo de García-Roca (1994), por su parte, se intentó tipificar las motivaciones que aducen las personas para justificar sus acciones solidarias. Al respecto, se encontraron: motivaciones expresivas, referidas a la realización personal; motivaciones instrumentales referidas a la acumulación de experiencia o al deseo de iniciarse en el mundo profesional; y, motivaciones altruistas como aquellas en las que las acciones voluntarias están dirigidas a los otros, con el fin de mejorar sus condiciones de vida.

En este sentido, se plantea que en el acto solidario no existe una completa gratuidad, pues “siempre hay al menos un mínimo de exigencias que se le imponen a la solidaridad, como el que produzca resultados reconocibles” (Dockendorff, 1993, p. 64). Así, la solidaridad no solo comporta la concreción de las buenas intenciones, sino que de ella también depende el logro de aspiraciones y anhelos individuales y sociales. En este sentido, los sujetos “esperan que el voluntariado compense y que eso sea una fuente de confianza y satisfacción, una fuente de respeto y reconocimiento, una fuente impulsora de estatus” (Ferreira et al., 2008, p. 50).

En la línea de la búsqueda de reciprocidad algunos autores y autoras aseguran que la solidaridad es una *operación* propia de un sistema de cooperación (Mascareño, 2007, Madero & Castillo, 2012). Este sistema, entre otras funciones, puede aumentar la probabilidad de inclusión de personas excluidas del ejercicio de diferentes derechos, o de sujetos que ocupan posiciones desfavorables en distintos espacios sociales. Desde esta aproximación, la solidaridad no se construye únicamente “desde la acción de un sujeto que posee la expectativa de colaboración, sino además desde la expectativa de la persona destinataria de esa ayuda quien debe utilizarla para lograr inclusión en cualquier sistema social” (Madero & Castillo, 2012, p. 5). Esta perspectiva exige no solo la participación de quien está interesado en la situación de quien sufre, sino, también y principalmente, del sujeto receptor de la solidaridad, quien

en principio habría de usar la oportunidad de ayuda con el fin de integrarse al espacio social que lo ha excluido, de tal modo que en la acción solidaria puede encontrar condiciones sociales que favorezcan la realización de formas de vida que estima y valora.

En este mismo campo temático, el trabajo de Urquiza (2006) enfatiza que si bien existe una visión generalizada desalentadora sobre la sociedad actual, por cuanto el vínculo social se ha debilitado y el individualismo se ha exacerbado, el voluntariado ocupa un importante lugar en la vida de las personas y es creciente el número de sujetos que se vinculan a él. Desde este enfoque, las acciones solidarias se describen principalmente a través del voluntariado, en consideración a que este tiene mayores posibilidades de medición (Urquiza, 2006).

Tanto en este estudio como en el de Arnold, Thumala y Urquiza (2007), la colaboración se perfila como la categoría que mejor pudiera definir las actividades asociativas en esta época, pues es “una acción determinada pragmáticamente desde los propios agentes, en sus distintos momentos y contextos, asumiendo su individualidad y contingencia” (p. 22). Así, en la colaboración pueden llegar a confluir, sin mayores contradicciones, actitudes comunitarias dirigidas a la reivindicación de la justicia y de la inclusión social, y declaraciones acerca de las relaciones de beneficio mutuo orientadas a la satisfacción personal.

Para darle mayor fuerza a su postura, Urquiza (2006) presenta los resultados de la Encuesta Mundial de Valores (1990 y 2000) -*World Values Survey*- realizada por el *Worldwatch Institute*, centrada en el estudio de cambios socioculturales y políticos en más de 60 países en el mundo. La encuesta tiene 350 preguntas, algunas de ellas referidas específicamente a la participación de las personas en voluntariados. Los resultados de su aplicación indican que el voluntariado se ha constituido en una importante fuerza laboral. Por ejemplo, en los países nórdicos, en algunos países de Europa Occidental, y en Canadá, Estados Unidos e Israel, el voluntariado hace un aporte muy significativo respecto al Producto Interno Bruto Nacional. En Israel, el

25% de la población realiza tareas voluntarias de modo regular y genera bienes y servicios equivalentes al 8% del PIB. En Estados Unidos, el aporte al PBN es del 5.6%, con un volumen de voluntariado cercano al 30% de la población (85 millones). En Iberoamérica, España aporta el 0.6% del PIB, con un volumen del 11% de la población; Argentina con el 0.9% y con el 15% de su población; y Brasil con el 1.2%, y el 11.5% de su población. Sin embargo, los resultados de la Encuesta para Colombia (2005-2008) indican que el 93.6% de los individuos encuestados (2830 personas) no pertenecen a organizaciones benéficas; solo el 4% (121 personas) es miembro activo de alguna de ellas y el 2.4% (74 personas) es miembro no activo de este tipo de organizaciones.

Si bien una de las principales motivaciones que invocan quienes suelen realizar trabajos voluntarios está asociada a la justicia social, pues “[...] a partir de la *justicia social* se busca que se cumplan los derechos de los ciudadanos y el reconocimiento de la dignidad de todas las personas” (Urquiza, 2006, p. 130), existen distinciones en el *dominio comunicativo de la colaboración* en torno a términos tales como caridad, voluntariado, reciprocidad y responsabilidad social. Se trata, por supuesto, de mucho más que de distinciones de tipo semántico. En esta misma línea argumental, mientras que la caridad hace referencia a “una práctica colaborativa asistencialista y paternalista, muy vinculada a la donación material y carente de un real compromiso social” (Urquiza, 2006, p. 130), la solidaridad, en un sentido amplio, se distingue por ser una acción colectiva ligada al compromiso ético y político, cuyos resultados se estiman efectivos, pero cuyos efectos son levemente perdurables y la motivación que la impulsa se considera desinteresada -en el sentido de no esperar directamente nada a cambio-. No obstante, la misma autora considera que la solidaridad tiende a ser idealizada, lo que supone enormes exigencias emocionales y cognitivas para quienes realizan este tipo de acciones.

Estrechamente ligada a la noción de caridad se encuentra la de voluntariado, que se concibe como “una forma de práctica colaborativa que se realiza de manera sistemática en ambientes

institucionalizados” (Urquiza, 2006, p. 142), que pretende contribuir a la superación de las injusticias sociales. Esta tendencia muestra que el voluntariado se estima como una acción efectiva relacionada con la entrega de algo al necesitado, pero cuyos resultados suelen ser levemente perdurables.

En un sentido completamente contrario a este, la reciprocidad -las acciones solidarias recíprocas- se encuentra asociada a un hábito colectivo, al que se le atribuyen resultados efectivos y perdurables. En este contexto de discusión, las acciones recíprocas de solidaridad suelen vincularse con la búsqueda de inclusión social. Finalmente, la idea de solidaridad que se vincula con la noción de responsabilidad social se concibe como un tipo de acción colaborativa emergente realizada particularmente por las empresas u organizaciones públicas y privadas. En muchos casos, este tipo de acciones son promovidas por intereses particulares -imagen corporativa, reducción de tasas impositivas, reconocimiento social- que no logran modificar las condiciones estructurales de pobreza y vulnerabilidad de quienes son el foco de su acción.

Para Urquiza (2006), asuntos tan disímiles como el individualismo y la apatía, que parecen caracterizar a las sociedades contemporáneas, provocan la ascensión de formas renovadas y diversificadas de colaboración. Por lo que, según esta perspectiva, se haría necesario promover el desmantelamiento de la antinomia individualismo/colaboración, pues “son las mismas condiciones que aparentemente inhiben la colaboración social las que gatillan nuevas manifestaciones y conceptualizaciones acerca de las necesidades sociales y las formas en que deben ser abordadas” (Torrejón et al., 2005, p. 11).

De modo complementario, y en la línea de identificar y tipificar la solidaridad, algunos estudios sugieren la distinción entre acciones en las que se destaca un auténtico compromiso por el otro y por su situación, de aquellas que se declaran abiertamente asistenciales y sin un compromiso más allá de una donación material. Esta última es claramente superficial. En otro estudio se acuña el término *solidaridad de ayuda a los más necesitados* (Román,

Tomicic & Avendaño, 2007), que agrupa todas aquellas acciones centradas en la ayuda en dinero o bienes tangibles, dirigida a personas consideradas vulnerables o a instituciones de beneficencia.

Esta tendencia de expresión y comprensión de la solidaridad considera una “vulnerabilidad positiva” del otro, en razón del origen de su sufrimiento. Si bien las ayudas pueden llegar a traducirse en acciones que no involucran demasiado al individuo donante, o en ayudas en las que priman las ideas de caridad y asistencialismo, no se evidencia un interés por potenciar las capacidades de agencia de quien es objeto de la acción solidaria. Sin embargo, otros estudios resaltan el trabajo asistencial como un “esfuerzo en asociarse con otros/as para un fin de carácter social (o de “bien común”) a raíz del deterioro o desmantelamiento de las políticas sociales de carácter estatal” (Piccini & Robertazzi, 2009, p. 272). Estas son, en suma, dos caras de la misma moneda o dos lecturas distintas de esta forma de ejercicio de la solidaridad que tanto espacio tiene en la sociedad contemporánea.

3. La solidaridad como espacio de mediación experta

Los trabajos que hemos revisado ponen de manifiesto el impacto negativo que tiene para la sociedad contemporánea la declinación de los lazos asociativos propios de una época de hegemonía neoliberal, de la que pareciera derivarse, de manera generalizada, indiferencia social y desinterés por las responsabilidades colectivas; esto es, un tipo de individuación en el que las personas

(...) deben forjar sus destinos por acciones cuyos resultados solo pueden remitir a sí mismos, al punto en que las crisis sociales son vivenciadas como individuales. Los escenarios familiares y laborales, cada vez más inseguros y precarios, erosionan la identidad social, el colectivo deja de ser un refugio y las actitudes egoístas se legitiman (Arnold et al., 2008, p. 12).

A ello se suma la disminución de las responsabilidades sociales del Estado, el notorio

aumento de labores sociales y comunitarias compensatorias por parte de la sociedad civil -especialmente de las organizaciones no gubernamentales- y la incorporación del sector privado con fines de lucro en la promoción de la solidaridad, en cuyo caso se ratifica que “[el] *marketing* social y la responsabilidad social empresarial, han implicado cambios importantes en la manera de concebir, practicar y fomentar la solidaridad” (Dockendorff, Román & Energici, 2010, p. 190).

Si bien algunos estudios insisten en subrayar las exigencias que hoy se requiere reeditar y sostener frente al Estado en la promoción de la solidaridad, como asunto público -en la lucha por la superación o disminución de la desigualdad social-, mediante una fuerte inversión social, políticas y programas de atención integral a los sectores socialmente más vulnerables (Román et al., 2007), otras investigaciones revelan que en los últimos tiempos se han venido posicionando empresas y organismos no estatales -especialmente del sector de servicios- como *espacios de mediación experta* de la solidaridad (Saiz, 2010). Estos espacios suponen -según Martín-Barbero (2004)- la convergencia de prácticas comunicativas, dinámicas culturales y movimientos sociales, a partir de lo que Saiz considera

(...) la cristalización de sistemas expertos y la transformación de la experiencia compartida desde dinámicas mercantilizadas y espectacularizadas, en [las que] predominan las prácticas de comunicación caracterizadas por la mass-mediación como dinámica hegemónica y, específicamente, por el empleo de géneros persuasivos (Saiz, 2010, p. 379).

Entre los más usados se encuentra la publicidad, mediante la cual las empresas, e incluso algunas ONG, se presentan como modelos paradigmáticos de prácticas solidarias. De esta manera, la apelación a la comunicación masiva suele dirigirse a estimular fuertes emociones en el espectador, quien suele ser inducido o invitado a presenciar al espectáculo del sufrimiento del otro y a sentirse su espontáneo y coyuntural salvador. En este sentido, Lipovetsky (1994) asegura que la

solidaridad se asume como respuesta a una emoción de los seres humanos con respecto al dolor, al sufrimiento y a la tragedia de los demás, sin que ello implique un interés superior por ellos, al no experimentarse una responsabilidad auténtica por su situación o por la superación de las condiciones que las generan o sustentan.

No es gratuito el hecho de que un número significativo de trabajos de investigación hayan centrado su atención en la “publicidad social”, pues este tipo de práctica comunicativa favorece la circulación de contenidos emotivos que mueven a las personas a la realización de acciones solidarias despersonalizadas -la mayor de las veces anónimas- y a la promoción de instancias o espacios de mediación experta (Urquiza, 2006, Dockendorff et al., 2010, Román & Energici, 2010, Saiz, 2010, González, 2010). Así, todo se reduce a “esporádicos actos rituales masivos, con gran presencia de los medios de comunicación, en el que la solidaridad termina apareciendo como un logro individual o corporativo-empresarial, que realza al individuo o empresa solidaria” (Romeo, 2004, p. 93).

La misma existencia de estos espacios de mediación -en muchos casos sin que los sujetos involucrados se lo propongan-, pareciera estar “atrofiando” o “disminuyendo” las respuestas morales de las personas con respecto a las injusticias y desigualdades estructurales (Saiz, 2010). Tal parece que el ciudadano o ciudadana promedio prefiere delegar la responsabilidad en dichas instancias para liberarse rápidamente de un compromiso de mayor envergadura. La manera más ágil, cómoda y fácil para ayudar a otros se materializa, entonces, en la donación de dinero a través de organizaciones que ofrecen alternativas cada vez más variadas para el ejercicio de la solidaridad, en algo así como “solidaridad a la carta” (Román & Energici, 2010, p. 252) según las posibilidades del individuo ciudadano-consumidor o, mejor sería decir, del ciudadano o ciudadana que es reducido a ese rol.

De esta manera, la solidaridad deja de ser una condición del vínculo social para pasar a regirse por las reglas del mercado, asimilándose así el altruismo a las prácticas del consumo regulado y controlado (Román & Energici,

2010). Uno de los efectos más contundentes de esta ‘dinámica social’ está representado en la capacidad del discurso neoliberal de asimilar nociones que paradigmáticamente le eran contrarias: cooperativismo, mutualismo, desinterés. En este sentido, el mercado pasa a ser “la instancia en donde se resuelven todos los asuntos de la vida diaria, inclusive la solidaridad” (Román & Energici, 2010, p. 257).

Para ilustrar esta tendencia vale la pena situar algunas de las dinámicas sociales que se dan en distintos países de América Latina y que ponen en entredicho las nociones más intuitivas de la solidaridad como acción genérica orientada al auténtico reconocimiento del otro. Chile, por ejemplo, cuenta con un índice para medir la solidaridad social a partir de tres variables dependientes: *dimensión objetual o material*, vinculada a la donación de objetos o bienes materiales; *dimensión social*, relacionada con la donación de dinero de un individuo a otro que ha estado privado de ciertas prestaciones sociales, a propósito de su precaria condición socioeconómica; y *dimensión temporal*, referida a la donación de tiempo en labores o conductas que aportan a la integración social de otros sujetos. Entre los factores de estratificación social que hacen las veces de variables independientes estarían el género, el nivel socioeconómico, el nivel educacional y la edad de los donantes, entre otros. La solidaridad es, en estos términos, un fenómeno multidimensional que se manifiesta en distintas formas de ayuda y que puede medirse objetivamente. Más puntualmente, el Índice del año 2012 (González, Cortés, Manzi, Lay & Herrada, 2012), revela que la dimensión social de la solidaridad que más prefieren los chilenos y chilenas es la de la donación de dinero.

El estudio de Román et al. (2007), por su parte, indagó los discursos referidos a situaciones o hechos que, de acuerdo con la opinión de los encuestados, hace más difícil practicar la solidaridad. Entre las diez opciones de respuesta se incluyeron tanto aspectos de carácter social como individual. La opción: *desconfianza hacia quien recibe la ayuda* es la

que acumula el mayor porcentaje de respuestas (40%), seguida de la alternativa *escasez de recursos económicos* (19%), y de las opciones: *desconfianza hacia el uso de los recursos que hacen las instituciones de beneficencia* y *falta de tiempo para realizar acciones solidarias* -ambas con un 10% de las respuestas.

Otros estudios centran su atención en analizar el papel de los medios de comunicación con respecto a la promoción de solidaridad (González, 2010), bajo el entendido de que los medios “pueden ser utilizados tanto para avivar un conflicto, como para moderar el nacionalismo y la violencia étnica, o como recurso importante para la prevención de la crisis” (Markiewicz, 2002, Citado por González, 2010, p. 186). En este caso, se asume que la comunicación social cumple un importante papel en la sensibilización de la opinión pública y en los cambios de actitud de las personas, de cara a contribuir con el desarrollo de la sociedad (González, 2010). Aunque se considera que los medios pueden llegar a hacer visible el trabajo del voluntariado, otras voces advierten que ello no siempre implica generación de una “conciencia real que lleve a la reflexión y a una ayuda sistemática” (Torrejón et al., 2005, p. 4).

El papel de los medios también ha sido analizado en relación con la circulación y promoción de contenidos y actitudes morales y políticas de los ciudadanos y ciudadanas consumidores. Algunos estudios aseguran, por ejemplo, que la televisión no solo puede conmover moralmente al individuo espectador sentado comodamente en el sillón de su casa, sino que también pueden motivarlo a la realización de acciones dirigidas a la resolución de las causas generadoras de situaciones de exclusión y sufrimiento (González, 2010). En cualquier caso, las reflexiones en el campo de la comunicación solidaria -especialmente la de los organismos no gubernamentales-, implican no subordinar los contenidos comunicativos a intereses dirigidos a la recaudación de fondos o al mercadeo de servicios-productos solidarios, sino a la visibilización de situaciones de injusticia y exclusión que deben ser conocidas y atendidas por la sociedad en su conjunto y

por el Estado, de forma particular, según las responsabilidades históricas que la sociedad le ha ido demandando.

En el campo de las Organizaciones no Gubernamentales -aquellas que se encuentran agrupadas bajo la denominación de Tercer Sector- se identificaron trabajos desarrollados en la península ibérica en los que se relacionan la comunicación y la publicidad en la promoción de contenidos sociales referidos al ejercicio de la solidaridad en el mundo globalizado. Estos trabajos ponen de relieve la comprensión de los medios no solo como transmisores de información sino también como “mediadores sociales” de la solidaridad (Nos & Gámez, 2006), lo cual implica discutir su influencia en la configuración de imaginarios y en la modelación de comportamientos sociales deseables. A estos trabajos subyace el interés por situar a las ONG en su papel de mediadoras en una configuración social solidaria, dadas las responsabilidades derivadas del hecho concreto de hablar -o intervenir- sobre situaciones y personas en situación de vulnerabilidad. En este terreno se valoran los trabajos de Erro y Ventura (2002), Benet y Nos (2003), Gómez (2006), Montes y Martínez (2006), y Erro (2006).

Una postura primordial -no necesariamente negativa- frente a la promoción mediática de la solidaridad, es la denominada *solidaridad mediada por el mercado* (Román et al. 2007) en la que las acciones de ayuda se llevan a cabo a través de mecanismos comerciales: compra de “objetos solidarios” -pulseras, camisetas, bolsos-, vinculación a campañas por Internet -“Ingresa al sitio web y con un clic podrás ayudar a los niños en situación de vulnerabilidad”- y transacción de productos cuyos recursos serán destinados a nobles causas, todo lo cual se agrupa bajo el paraguas de las *tecnologías solidarias* (Román & Energici, 2010). Otras modalidades, tales como la donación de dinero a través de tarjetas de crédito o del celular, reciben el nombre de *tecnologías solidarizadas* y se refieren a aquellas que “están diseñadas para facilitar, agilizar y ampliar las opciones de consumo, donde la solidaridad se convierte en un servicio adicional” (Román & Energici, 2010, p. 254); acciones estas que ratifican la diversidad de ofertas con las que los sujetos

participan en las dinámicas solidarias en las sociedades contemporáneas.

4. La solidaridad como práctica social orientada a la superación de la injusticia y la desigualdad

Vale la pena resaltar, una vez más, que esta taxonomía de estudios y enfoques sobre la solidaridad es claramente relacional, aunque su presentación por separado permite acentuar los distintos énfasis y rasgos más salientes. Esto es, justamente, lo que ocurre con la comprensión de la solidaridad como práctica social orientada a la superación de la injusticia y la desigualdad, perspectiva que supone, en primer lugar, *juzgar y comprender* los padecimientos de quienes están en condición de mayor vulnerabilidad como objetivamente injusta, esto es, percibir su sufrimiento; y, en segundo lugar, superar la orientación actitudinal, emotiva, abstracta, hacia la *realización de acciones* desde las cuales enfrentar, paliar o superar las causas de dicho sufrimiento.

Aunque percibir el sufrimiento del otro y reaccionar empáticamente a las condiciones de su existencia es algo fundamental en este tercer enfoque, la solidaridad se realiza -propriadamente- en el compromiso y en la acción. La empatía se entiende aquí como algo que supera el gesto ocasional, por tanto es una actitud vital (Arnold, Thumala & Urquiza, 2006) que suele desembocar en acciones orientadas a la “búsqueda de justicia y de cambio social y sus expresiones tienen relación con ayudar y compartir un marco de igualdad orientado a la búsqueda de oportunidades para todos” (p. 16).

A propósito de la estrecha relación entre emoción y acción que proponen los estudios sobre la solidaridad desde este enfoque, vale la pena considerar el papel que Nussbaum (2008) le otorga a las emociones en la conformación del paisaje de nuestra vida mental y social. Las mismas se nos presentan como los “levantamientos geológicos” que un viajero puede descubrir en un paisaje donde hasta hace poco solo se veía una llanura, imprimen a nuestras vidas un carácter irregular, incierto y proclive a los vaivenes” (Nussbaum, 2008, p. 21), por lo cual son parte constitutiva del

horizonte moral de nuestras acciones; habitan ese extenso territorio lleno de sobresaltos y de irregularidades.

Las emociones otorgan, de esta manera, sentidos particulares a las relaciones cotidianas con los otros y a la relación del sujeto consigo mismo. Para Nussbaum (2008), en las emociones hay una respuesta inteligente a la percepción del valor, esto es, están imbuidas de ingenio y discernimiento; ellas contienen juicios que llegan a determinar nuestras elecciones éticas y nuestros cursos de acción, por lo que se hace totalmente necesario “enfrentarnos al confuso material de la aflicción y del amor, de la ira y del temor, y al papel que estas experiencias tumultuosas desempeñan en el pensamiento acerca de lo bueno y lo justo” (Nussbaum, 2008, p. 22).

No es gratuito, entonces, que algunos estudios sobre la solidaridad pongan de manifiesto un carácter emocional que moviliza, justifica e induce a la acción. Sentimientos morales como la compasión y la indignación suelen producirse a partir de la conciencia dirigida a la condición de exclusión e injusticia que otros están padeciendo, y en algunas ocasiones se convierten en las guías principales de acciones solidarias orientadas a la superación de esta condición (Atehortúa, Calderón, Colorado & Pino, 2009). Estos sentimientos permiten al sujeto *ver el rostro* de quien sufre. Ver el rostro del otro no lo entendemos aquí como una simple postura contemplativa, sino más bien como la expresión de la sensibilidad moral que interpela al sujeto a la acción. Y esta acción se hace solidaria en la medida en que se dirige a contribuir a la realización de la justicia.

A la luz de este tipo de acciones no puede dejarse de lado los *acontecimientos* que devienen en el sujeto que actúa solidariamente y las narraciones que lo integran y definen como sujeto, especialmente como sujeto que actúa solidariamente. Así, tales circunstancias ponen de manifiesto una subjetividad que se *realiza y expande* en el ejercicio mismo de la solidaridad.

La solidaridad, por tanto, surge como *experiencia fundamental en la constitución de sujetos políticos* (Atehortúa et al., 2009). Al respecto, Skliar y Larrosa (2009) afirman que

la experiencia es *eso que le pasa al sujeto*, lo cual implica abrazar la posibilidad de hacer-se y transformar-se en el devenir del encuentro con el otro, -con quien sufre-, y comprometerse con la búsqueda de alternativas que puedan contribuir a la superación de las adversidades, a la disminución del dolor del otro. En esta línea argumental se ubica el estudio de Sousa y Souza (2004), quienes no dudan en señalar que (...) las políticas sociales y las prácticas de solidaridad no tienen como objetivo solo integrar a los individuos que enfrentan una realidad de sufrimiento y de desigualdad social, sino potenciarlos para que construyan nuevas posibilidades. Ellas repercuten en la configuración de la subjetividad, de forma que pueda ayudar al sujeto a reducir y a encontrar los mecanismos para dirimir prácticas de violencia, dotadas de un carácter estructural y antropológico (p. 8).

Desde esta perspectiva, la solidaridad no se circunscribe a la integración social de las personas que sufren; incluye, igualmente, las condiciones necesarias para que puedan potenciar sus capacidades y realizar la vida que estiman y valoran.

Tomando en consideración la relación entre la realización de acciones solidarias y las políticas sociales, Sousa y Souza (2004) advierten que “la democracia y las prácticas de solidaridad implican el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, pero también permiten reproducir la desigualdad, mantener el proceso de exclusión social y aumentar la producción” (p. 4), por lo que resulta imprescindible generar espacios de solidaridad en los que la sociedad civil, de la mano del Estado o demandándole sus obligaciones históricas, articule políticas sociales como ataque frontal a las desigualdades y exclusiones sociales. En este sentido, las prácticas de solidaridad se orientan aquí a la reivindicación de los grupos excluidos, a la recuperación de la confianza en el otro -en las instituciones del Estado-, y a la puesta en marcha de políticas sociales orientadas a restituir los derechos de los más desfavorecidos; en suma, a la defensa estructural de las prácticas solidarias que favorecen una política de la vida (Sousa

& Souza, 2004), construida sobre la base del interés común y del bienestar social.

Afines a esta postura, los estudios de Selli y Garrafa permiten considerar la solidaridad como un tipo de acción orientada a la “transformación social en la búsqueda de políticas públicas democráticas y equitativas” y a la generación de cambios favorables a nivel individual y colectivo. La solidaridad a la que se refieren estos investigadores es denominada *solidaridad crítica*, propia de un *voluntariado orgánico* -en concordancia con la idea de Gramsci del intelectual orgánico- que propende por relaciones en las que los sujetos sean capaces de ejercer sus derechos políticos y civiles, de libertad e igualdad. En el plano individual, esta perspectiva crítica propende porque, en principio, el “destinatario de la acción solidaria sea consciente de sí mismo, de sus derechos y deberes, como persona integrada a una sociedad y como ciudadano integrado a la vida política” (Selli & Garrafa, 2006, p. 249). Esta forma de ejercicio ético y político invoca la capacidad del ser humano como sujeto social y como ciudadano o ciudadana, consciente y responsable de sí mismo, conocedor de sus derechos y responsabilidades, capaz de tomar decisiones y de asumir las consecuencias de las mismas. La solidaridad, en estos términos, exhorta a un sujeto con capacidad de responder *in situ* a la demanda del otro ante situaciones adversas (Mélich, 2010).

De estas consideraciones se desprende que la solidaridad no es algo que se descubre espontáneamente, sino algo que se *crea* por medio de la reflexión, y que se concreta en la acción. Desde este enfoque, por tanto, el ejercicio de la solidaridad amplía el sentido del *nosotros*: “hacemos extensivo el “nosotros” a las personas que hasta entonces solo eran ellos” (Camps, 2003, p. 20), al incrementar “nuestra sensibilidad a los detalles particulares de dolor y humillación de seres humanos distintos, desconocidos para nosotros” (Rorty, 2001, p. 18). La solidaridad, entonces, expresa *algo* que hemos desarrollado en común, que nos permite situar nuestro referente moral y ampliar nuestro *círculo ético*, bajo la consideración de que la injusticia y la crueldad es lo peor que existe en el mundo (Giraldo & Ruiz-Silva, 2015).

La posibilidad de comprender el sufrimiento del otro es, insistimos, constitutivo en el despliegue de la solidaridad. No se trata, ni mucho menos, de una pretensión excesiva desde la cual se quiere desvelar ‘la esencia de la naturaleza humana’, pues de lo que se trata es de algo más restringido y local: descubrir, valorar, reconocer al otro concreto, *ver el rostro de quien sufre* y sentirse conminado, interpelado por su gesto a actuar a su favor.

Si bien parece subrayarse que el ejercicio de la solidaridad permite el despliegue y la expansión de la subjetividad política de los sujetos, también es importante puntualizar que a partir de su ejercicio se pueden llegar a fortalecer los vínculos solidarios entre las personas en situaciones de desastre, en catástrofes naturales. La solidaridad, en este caso, origina una nueva conciencia en y con la sociedad civil, y alienta la interlocución y deliberación con el Estado, “ya no desde las posiciones de mendigante y el ‘menor de edad’ civil [...] Y, lo más importante, [los grupos sociales] se van cerciorando de los alcances de su fuerza organizativa, de su significado político y simbólico” (Villagómez-Castillo, 2009, p. 68). Desde esta perspectiva, en suma, la solidaridad es un principio movilizador del conocimiento para la emancipación social (Xavier, 2007) al estimular la conciencia cosmopolita y anticipatoria (Santos, 2009), como horizonte para la acción política y la movilización colectiva en la búsqueda de la justicia, la reivindicación de los derechos y el acceso a los bienes públicos, por parte de todos los ciudadanos y ciudadanas.

Tal ‘movilización’ encuentra su fundamento en los procesos educativos que configuran y sostienen la relación conocimiento-solidaridad (Santos, 2003, 2005, 2009); conocimientos socialmente pertinentes, situados, y acciones solidarias dirigidas a la superación de la injusticia. En suma, se trata de una *solidaridad distributiva y de oportunidades sociales*, que “apuntan hacia una disminución de las desigualdades sociales y hacia la ampliación de las oportunidades en el ámbito de la educación y el trabajo para los grupos sociales de menores recursos” (Román et al., 2007, p. 176).

5. Consideraciones finales. Hacia un programa de investigación en el campo

Salvo contadas excepciones -Rorty entre las más notables-, el estudio de la solidaridad como tema, problema, proceso, experiencia o apuesta, no ha generado mucho interés en la filosofía práctica, más interesada en los asuntos de la autonomía, de la igualdad y de la justicia. De hecho, su lugar ha sido relativamente marginal en las ciencias sociales, en la educación y en las humanidades, y buena parte de los estudios empíricos en estos campos se han interesado mucho menos en su conceptualización que en su objetivación y medición.

Mediante este análisis hemos intentado caracterizar y delimitar algunos de estos trabajos, como aporte a la comprensión de la solidaridad en los tiempos actuales, particularmente en los últimos tres lustros, en concordancia con lo señalado por Román et al. (2007, p. 178), de “poner un halo de extrañamiento sobre la noción de solidaridad, para dejar de pensarla como dato, y poder comenzar su reflexión como un problema de estudio en la investigación social nacional” y regional.

Este ejercicio reconstructivo nos ha revelado, además, una matriz comprensiva de la solidaridad que no se circunscribe a un campo específico de conocimiento, sino que se nutre de diferentes disciplinas, perspectivas, enfoques y metodologías. De esta manera, la totalidad de las figuraciones sobre la solidaridad que aquí presentamos, coinciden en entenderla como un conjunto de actuaciones desplegadas hacia el otro, en beneficio del otro, como respuesta a su sufrimiento.

Bajo estas consideraciones, los estudios que hemos revisado exploran las condiciones sociales de una época caracterizada por la exacerbación del individualismo, la indiferencia y la indolencia. Los trabajos -en su mayoría- reconocen que el ejercicio de la solidaridad pareciera estar minado por estos rasgos sociales del sujeto contemporáneo. Sin embargo, proponen estudiar las dinámicas sociales desde las cuales la solidaridad surge, emerge y se expresa como respuesta a los mismos.

Según Camps,

(...) un ciudadano activamente solidario es el que se hace cargo, en la medida de sus posibilidades, de las exclusiones que sufren muchas personas y hace lo que puede por ayudar a aliviarlas. Pero, sobre todo, es el que no pone impedimentos a que se haga justicia con los que viven peor (2003, p. 20),

lo cual permite pensar en el gran valor que pueda tener a futuro la realización de estudios sobre las esferas moral y política del ejercicio de la solidaridad.

En este sentido, a continuación sugerimos algunas cuestiones que podrían contribuir a la formulación de un programa en esta dirección:

- Teniendo en cuenta la propuesta de Rorty (2001, p. 18) al decir que “incrementando nuestra sensibilidad a los detalles particulares del dolor y de la humillación de seres humanos distintos, desconocidos para nosotros. Una sensibilidad incrementada hace más difícil marginar a personas distintas a nosotros”, valdría la pena avanzar en el estudio del talante emocional de la solidaridad. En este sentido, se podría asumir que la solidaridad, como *sensibilidad moral*, puede estimularse o incrementarse por medio de la reflexión. Esta sensibilidad supone que hay algo que resuena en nosotros frente a la evidencia de una causa común, razón por la cual podemos llegar a sentirnos responsables moralmente de los otros.

- Bien valdría la pena estudiar el ejercicio de la solidaridad asociado a la formulación de juicios -en tanto valoraciones morales- respecto del dolor o del sufrimiento del otro, lo cual constituye algo así como su talante cognitivo. De este modo, se podría explorar la solidaridad en tanto: “una forma inestimable de acrecentar nuestra conciencia ética y de comprender el significado humano de determinados acontecimientos y políticas” (Nussbaum, 2008, p. 34).

- Si bien la solidaridad es entendida como una acción que designa *algo que ocurre* bajo el presupuesto de la intención del agente que la realiza, describir la acción solidaria como hecha intencionalmente “es explicarla por la razón que el agente ha tenido para hacer lo que ha hecho. Dicho de otro modo, es dar una explicación en

forma de racionalización; es decir, que la razón alegada ‘racionaliza’ la acción” (Ricoeur, 2003, p. 61). En este sentido, sería relevante explorar no solo las acciones valoradas como solidarias sino, también, las intenciones de los sujetos para realizarlas; en otras palabras, interrogar e indagar las motivaciones y valoraciones de las personas para actuar o no a favor de los demás.

Lista de referencias

- Arnold, M., Thumala, D. & Urquiza, A. (2006). La solidaridad es una sociedad individualista. *Theoria*, 15 (1), pp. 9-23.
- Arnold, M., Thumala, D. & Urquiza, A. (2007). Colaboración, cultura y desarrollo: entre el individualismo y la solidaridad organizada. *Revista Mad. Edición especial Colaboración, cultura y desarrollo*, (2), pp. 15-34.
- Arnold, M., Thumala, D. & Urquiza, A. (2008). Algunos efectos de procesos acelerados de modernización: solidaridad, individualismo y colaboración social. *Papeles del Ciec*, (37), pp. 24-33.
- Astorga, P. (2009). Solidaridad narcisista. ¿Cómo sobrevive la diferencia? *Documentos de trabajo del Centro de Estudios de la Comunicación*, (7), pp. 22-32.
- Atehortúa, K., Calderón, C., Colorado, S. & Pino, Y. (2009). *La experiencia humana de la solidaridad en la constitución de sujetos políticos*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Manizales, Colombia.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bavaresco, R. M. (2003). O discurso sobre o voluntariado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Tesis para optar al título de Magíster en Ciencias Sociales. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
- Benet, V. J. & Nos, E. (eds.) (2003). *La publicidad en el Tercer Sector. Tendencias y perspectivas de la comunicación solidaria*. Barcelona: Icaria.
- Camps, V. (2003). *El sentido del civismo*. Recuperado el 20 de agosto de 2010, de: <http://esplai.es/barrinem/pdf/Civisme%20Vict%C3%B2ria%20Camps%20-%20SENSE%20PROTEGIR.pdf>
- Castillo, J. C., Leal, P., Madero, I. & Miranda, D. (2012). ¿Son los chilenos igualmente solidarios? La Influencia de los recursos personales en la donaciones de dinero. *Opinião pública*, 18 (1), pp. 154-176.
- Chacón, F., Pérez, T., Flores, J. & Vecina, M. L. (2010). Motivos del voluntariado: categorización de las motivaciones mediante pregunta abierta. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), pp. 213-222.
- Chacón, F. & Vecina, M. L. (2002). *Gestión del voluntariado*. Madrid: Síntesis.
- Dockendorff, C. (1993). *La solidaridad: la construcción de un anhelo*. Santiago de Chile: Unicef Internacional, Mideplan, Ministerio de Planificación y Cooperación, Fosis Fondo de Solidaridad e Inversión Social.
- Dockendorff, C., Román, J. A. & Energici, M. A. (2010). La neoliberación de la solidaridad en el Chile democrático. Una mirada comparativa sobre los discursos solidarios 1991-2006. *Latin American Research Review*, 45 (1), pp. 190-202.
- Erro, J. & Ventura, J. (2002). *El trabajo de la comunicación en las ONGD del País Vasco*. Bilbao: Hegoa.
- Erro, J. (2006). ¿Pensar la comunicación o revisar el modelo de organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (OGND)? En E. Nos Aldás & M. J. Gámez-Fuentes (eds). (2006). *Medios de comunicación y solidaridad: reflexiones en torno a la (des)articulación social*, (pp. 89-106). Castelló de la Plana: Universitat Jaume.
- Ferreira, M., Proença, T. & Proença, J. F. (2008). As motivações no trabalho voluntário. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7 (3), pp. 43-53.

- García-Roca, J. (1994). *Solidaridad y voluntariado*. Bilbao: Sal Terrae.
- Gattino, S. (2004). Representaciones sociales de la solidaridad: un estudio empírico con estudiantes universitarios. *Psicología Política*, (28), pp. 105-121.
- Giraldo, Y. N. & Ruiz-Silva, A. (2015). La solidaridad. El lenguaje de la sensibilidad moral. *Revista Colombiana de Educación*, (68), pp. 311-334.
- Gómez, J. (2006). Capital social a distancia. Redes sociales, medios de comunicación y solidaridad. En E. Nos Aldás & M. J. Gámez-Fuentes (eds.) *Medios de comunicación y solidaridad: reflexiones en torno a la (des)articulación social*, (pp. 19-39). Castelló de la Plana: Universitat Jaume.
- González, M. I. (2010). *Comunicación para la solidaridad: las ONG y el papel de la comunicación social y periodística en la sensibilización de la opinión pública y el desarrollo*. Tesis para optar al título de Doctor. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Departamento de Periodismo. Madrid, España.
- González, R., Cortés, F., Manzi, J., Lay, S. & Herrada, M. (2012). *Radiografía de la solidaridad en Chile e Índice de la Solidaridad*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lechner, N. (2003). ¿Cómo reconstruimos un “nosotros”? *Metapolítica*, 7 (29), pp. 52-65.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Madero, I. & Castillo, J. C. (2012). Sobre el estudio empírico de la solidaridad: aproximaciones conceptuales y metodológicas. *Revista Polis*, 11 (31), pp. 391-409. Recuperado el 28 de julio de 2013, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682012000100021&lng=es&tyt=es
- Marta, E., Pozzi, M. & Marzana, D. (2010). Volunteers and Ex-volunteers: paths to civic engagement through volunteerism. *Psyke*, 19 (2), pp. 19-23.
- Martín-Barbero, J. (2004). Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas. En J. Martín-Barbero, G. Sunkel, M. Abello, N. Pacari & J. Valenzuela (eds.) *América Latina: otras visiones de la cultura*, (pp. 1-37). Bogotá, D. C.: CAB.
- Martucelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Mascareño, A. (2007). Sociología de la solidaridad. La diferenciación de un sistema global de cooperación. *Revista MAD. Edición especial Colaboración, cultura y desarrollo*, (2), pp. 35-67.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Montes, A. & Martínez, M. J. (2006). El debate social de la solidaridad. Dilemas y perspectivas de las ONG de desarrollo. En E. Nos & M. J. Gámez (eds.) *Medios de comunicación y solidaridad: reflexiones en torno a la (des)articulación social*, (pp. 41-62). Castelló de la Plana: Universitat Jaume.
- Nos, E. & Gámez, M. J. (eds.) (2006). *Medios de comunicación y solidaridad: reflexiones en torno a la (des)articulación social*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Picas, J. (2006). Los límites de la solidaridad. Las ONG y el mercado de bienes simbólicos. *Gazeta de Antropología*, (22), pp. 65-76. Recuperado el 15 de abril de 2013, de: http://digibug.ugr.es/html/10481/7086/G22_08Joan_Picas_Contreras.pdf
- Piccini, P. & Robertazzi, M. (2009). La práctica del voluntariado: experiencias en contextos de precariedad. *Anuario de Investigaciones*, 26, pp. 267-276.
- Ricoeur, P. (2003). *Sí mismo como otro*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Román, J. A. & Energici, M. A. (2010). La solidaridad de mercado y sus sujetos en el capitalismo de consumo: un análisis del discurso neoliberal sobre piezas

- de publicidad en Chile. *Psicología y Sociedad*, 22 (2), pp. 247-258.
- Román, J. A., Tomić, A. & Avendaño, C. (2007). Solidaridad como problema. *Revista MAD. Edición especial Colaboración, cultura y desarrollo*, (2), pp. 151-183.
- Romeo, J. (2004). Aproximaciones al concepto de solidaridad. *Horizontes educacionales*, (9), pp. 91-100.
- Rorty, R. (2001). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Saiz, V. (2010). *La solidaridad, espacio de mediación de los sentimientos morales: análisis de la publicidad de las ONGD*. Tesis para optar al título de Doctor. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Departamento de Periodismo. Madrid, España.
- Santos, B. de S. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.
- Santos, B. de S. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, D. F.: Siglo XXI, Clacso.
- Selli, L. & Garrafa, V. (2006). Solidaridade crítica e voluntariado orgânico: outra possibilidade de intervenção societária. *História, Ciências, Saúde. Manguinhos*, 13 (2), pp. 239-251.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires: Flacso, Homo Sapiens.
- Sousa, J. & Souza, E. H. (2004). *As práticas de solidariedade influenciam a construção do sujeito e da cidadania*. Ponencia presentada en el VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, Portugal.
- Torrejón, M. J., Meersohn, C. & Urquiza, A. (2005). Imaginario social de la colaboración: voluntariado y solidaridad. *Revista Mad*, (13), pp. 82-93.
- Urquiza, A. (2006). *Colaboración y desarrollo: una aproximación al dominio comunicativo de la colaboración*. Tesis para optar al título de Magíster en Antropología y Desarrollo. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Santiago de Chile, Chile.
- Vargas-Machuca, R. (2005). Solidaridad. En P. Cerezo-Galán (ed.) *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Villagómez-Castillo, B. (2009). *De la utopía de la solidaridad al dolor del cambio: discursos alrededor de un terremoto*. Tesis para optar al título de Doctor en Filosofía. Universidad de Toronto. Toronto, Canadá.
- Vecina, M. L., Chacón, F. & Suerio, M. (2009). Satisfacción en el voluntariado: estructura interna y relación con la permanencia en las organizaciones. *Psicothema*, 21 (1), p. 112-117.
- Vecina, M. L., Chacón, F. & Sueiro, M. (2010). Differences and Similarities among Volunteers who Drop out During the first Year and Volunteers who Continue after eight Years. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), pp. 335-344.
- Wuthnow, R. (2002). Obrar por compasión. En U. Beck (comp.) *Hijos de la libertad*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Xavier, R. (2007). *Conhecimento-solidaridade em ações pedagógicas na modalidade EAD*. Tesis para optar al título de Doctor en Informática de la Educación. Universidad Federal de Río Grande del Sur. Porto Alegre, Brasil.

Referencia para citar este artículo: Suárez-Cabrera, D. L. (2015). Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 627-643.

Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile*

DERY LORENA SUÁREZ-CABRERA**
Becaria Conicyt, Chile.

Artículo recibido en octubre 6 de 2014; artículo aceptado en noviembre 4 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *El objetivo en este texto es exponer cómo la niñez migrante está siendo configurada como un nuevo sujeto problemático de los fenómenos migratorios en Chile, a partir de una focalización sobre la niñez proveniente del Perú y de la invisibilización de otros sujetos infantiles, señalando cuándo la migración es concebida como una amenaza desde diferentes escenarios sociales. En este sentido se expone una reflexión epistemológica y metodológica que lleva hacia otros senderos de las ciencias sociales y del “conocimiento como emancipación”, para retomar los mapas parlantes de la “Investigación Acción Participativa”; esto se hace con el fin de poner en relieve tales discursos estigmatizantes y visibilizar a la niñez migrante como sujeto de la experiencia desde sus narrativas identitarias.*

Palabras clave: niñez, inmigrantes, investigación participativa, mapas (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

New immigrants, old racism: Participatory mapping and immigrant children in Chile

• **Abstract (descriptive):** *This article explains how immigrant children are configured as a new problematic subject within the migratory phenomenon in Chile. This study focuses on Peruvian children and the invisibility of other child subjects, highlighting when migration is conceived as a threat from different social scenarios. The author engages in a methodological and epistemological reflection that touches on different fields of the social sciences such as “knowledge as emancipation” and the participatory mapping that forms part of Participatory Action Research. This approach is taken to question these stigmatizing discourses and recognize immigrant children visible as subjects of their own experiences based on their identity narratives.*

Key words: children, immigrants, participatory research, maps (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Novos migrantes, velhos racismos: Os mapas falantes e crianças migrantes no Chile

• **Resumo (descritivo):** *O objetivo deste artigo é mostrar como a criança migrante está sendo configurada como um novo sujeito problemático dos fenômenos migratórios no Chile a partir de uma focalização sobre as crianças do Peru e da invisibilidade de outras crianças, apontando*

* Este artículo corto se ubica en el área de Ciencias Sociales, Interdisciplinaria; se deriva de las reflexiones realizadas durante la estadía académica en Georgetown University, financiada por la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile y del trabajo realizado al interior de la tesis titulada “Niñez migrante, otredades amenazantes: La racialización del sujeto migrante y sus referentes identitarios en Santiago de Chile” presentada por la autora para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Investigación realizada en Santiago de Chile iniciada en el 2011, actualmente en curso. Financiada por Conicyt y realizada dentro del Proyecto Anillos Normalidad Diferencia y Educación. Área: sociología; subárea: temas sociales.

** Psicóloga, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Psicología con mención en Psicología Comunitaria y Doctora (c) en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Correo electrónico: dorely1225@gmail.com



quando a migração é vista como uma ameaça a partir de diferentes contextos sociais. Neste sentido, há uma reflexão epistemológica e metodológica que leva a outros caminhos das ciências sociais e do “conhecimento como emancipação” para voltar aos mapas falantes da “Pesquisa Ação Participativa”; o propósito é colocar em relevo tais discursos estigmatizantes e dar visibilidade à criança migrante como sujeito da experiência a partir suas próprias narrativas identitárias.

Palavras-chave: crianças, migrantes, pesquisa participante, mapas (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Chile, un país con migrantes: Los latinoamericanos y la nostalgia europea. -3. Las Ciencias Sociales y el rol del conocimiento. -4. La emergencia de la niñez migrante en Chile como sujeto de la experiencia. -5. Mapas parlantes. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Los estudios sobre los fenómenos migratorios se presentan como una excelente oportunidad para comprender los ideales de ‘civilización y progreso’ de las sociedades contemporáneas, así como el rol de la ciencia en la formulación de tales ideales. En la medida en que existe una fuerte herencia europea y norteamericana en las ciencias sociales, los sujetos de las migraciones en el contexto latinoamericano y caribeño pueden estar siendo concebidos al interior de marcos epistemológicos y teóricos formulados para explicar realidades de territorios ajenos, que no necesariamente logran explicar la complejidad y la diversidad socio-cultural de América Latina y el Caribe.

Este texto lo presento como una invitación a continuar revisando -como lo han hecho algunos autores y autoras- los cimientos de las ciencias sociales para la generación de conocimiento hacia la transformación de los escenarios de desigualdad, agudizados por la globalización. También busco con este trabajo develar la función de las ciencias sociales eurocentristas en el mantenimiento de los intereses de las clases dominantes en el escenario latinoamericano -específicamente en el chileno-, donde las pesquisas sobre los flujos migratorios nos remiten a la reproducción de desigualdades históricamente construidas en torno a la etnia-raza, y no exclusivamente en torno a la nacionalidad. Estos últimos, junto con la clase y el género, pueden ser comprendidos

como ejes identitarios tejidos marginalmente alrededor del sujeto infantil, el cual se nos presenta como un extranjero con características opuestas a las deseadas por las sociedades de antaño, esto es, un adulto, masculino, europeo, blanco e ilustrado, concebido como aporte para su desarrollo.

Desde un acercamiento histórico, social y político, busqué ir tensionando las tradicionales lecturas que caracterizan gran parte de los estudios sobre los fenómenos migratorios, y que han naturalizado las fronteras del Estado-nación. Desde el transnacionalismo se puede cuestionar cómo los sujetos de las migraciones son objeto de la construcción o perpetuación de desigualdades, a partir de las diferencias de nacionalidad; diferencias que nos remiten al legado colonial y que no se corresponden necesariamente con las fronteras territoriales de los países ni con la aparición de las identidades nacionales de los dos últimos siglos. Este es el caso de personas que provienen de los países latinoamericanos y caribeños; la fuerte impronta de estigmatización y marginalidad hecha sobre los grupos indígenas y afrodescendientes parecería estar reemergiendo en los estudios sobre los sujetos migrantes, cuando estos se realizan desde las ciencias sociales más tradicionales.

Dado lo anterior, con este artículo busco aportar a las reflexiones sobre la configuración problemática de estos sujetos, particularmente de la niñez que ha llegado a Santiago de Chile en los últimos años, señalando la relevancia de las teorías empleadas para comprender

los fenómenos migratorios y los sujetos que desde allí se configuran para las ‘sociedades de recepción’. Es por ello que acudo a los planteamientos del pensamiento social latinoamericano para alejarme de las miradas racializantes señaladas anteriormente, y a la implementación de los “mapas parlantes” que ha facilitado la emergencia de los niños y las niñas como protagonistas directos de sus experiencias, y como nuevos sujetos de análisis de los fenómenos migratorios. Los “mapas parlantes” aparecen en este escenario como una herramienta metodológica de la investigación participativa que ha sido utilizada en contextos particulares de la ciudad de Santiago durante el periodo de 2009 a 2014, en tres investigaciones¹. Finalmente, es importante señalar que la investigación doctoral titulada “Niñez migrante, otredades amenazantes: La racialización del sujeto migrante y sus referentes identitarios en Santiago de Chile”, ha nutrido las reflexiones epistemológicas y metodológicas presentes en este texto.

2. Chile, un país con migrantes: Los latinoamericanos y la nostalgia europea

Para comienzos del siglo XX, en 1907, Santiago de Chile presentaría uno de los índices de migración más altos en toda su historia, donde el 6% del total de su población era extranjera (Schiappacasse, 2008). En aquella primera época, bajo la “Ley de Inmigración Selectiva” (Cassigoli, 2013, p. 160), Chile “patrocinó y recibió contingentes de europeos (especialmente alemanes, británicos, italianos, holandeses, croatas, suizos, franceses y españoles) y fue destino de inmigrantes de origen palestino, sirio y libanés” (Martínez, 2011, p. 126), cuando la llegada de extranjeros se concebía como “factor de modernización y mejoramiento racial” (Huata, 2007, p. 9), propio de la cultura política hispanoamericana del siglo XIX y comienzos del XX. En ese

momento histórico, la unidad entre Estado-nación se estaba empezando a construir como fuente de sentido, dada la reciente conformación de los diversos países en América Latina y el Caribe. El patrón migratorio de aquella época correspondería a lo que actualmente se denomina “flujos norte-sur”, que tuvo una fuerte presencia en los países del Cono Sur.

Un siglo después, la presencia de personas extranjeras en Chile es del 2,08% del total de la población (Departamento de Extranjería y Migración, 2011), lo cual es significativamente inferior respecto al siglo anterior, aunque numéricamente mayor dado el crecimiento de la población a nivel mundial en los últimos 50 años. Sin embargo, este porcentaje se ha incrementado en relación con los censos nacionales de dos décadas atrás, en un escenario geopolítico donde los tratados de libre comercio y la globalización de las economías han llevado a la circulación de bienes, servicios y personas en los diferentes bloques de países, pero también al cierre de fronteras en otros. En el primer caso encontramos al Chile de este siglo, donde a partir de tratados como el Mercosur (firmado en 1996), se generaron vínculos con los diversos países de la región para la integración económica, política y cultural, lo que facilitó la movilidad humana al interior de la región latinoamericana. Por otra parte, las crisis económicas y políticas de los países vecinos también han estado estrechamente vinculadas al paulatino incremento de la migración.

En este sentido, algunos autores y autoras señalan que “Chile comenzó a posicionarse como un destino claramente atractivo para los migrantes regionales” (Martínez, 2011, p. 126). Sin embargo, “no hay antecedentes concretos que permitan afirmar que el país se haya transformado en el principal polo de atracción en la Región” (Schiappacasse, 2008, p. 24), donde existen países como Costa Rica, Argentina y Venezuela que son “economías netamente de inmigración” (Solimano, 2013, p. 129). Para comienzos del siglo XXI y basados en el censo de 1992, algunos investigadores e investigadoras de la academia con gran eco

¹ La tercera de ellas todavía se estaba realizando para el momento en que escribí este artículo.

en los medio de comunicación, ya hablaban en el país de ‘una oleada migratoria’, donde “las representaciones del inmigrante, muy variadas en realidad, no estuvieron desprovistas de estigmatizaciones, especialmente frente a las personas que provienen de Bolivia y Perú” (Martínez, 2003, p. 10).

La nostalgia por la migración europea del siglo XIX-XX que caracteriza algunos análisis tanto de la academia como de los medios de comunicación, realizados alrededor de la dinámica migratoria del país, de cierta manera generó una alerta por la llegada de migrantes del Perú, con lo cual resurgieron algunos nacionalismos añejos heredados de la Guerra del Pacífico, extendidos a las comunidades bolivianas, y posteriormente a afrodescendientes de Colombia y de Haití, cuando “existe una tendencia, exacerbada por los medios, a pensar que el país registra una verdadera invasión de migrantes debido a su estabilidad económica” (Schiappacasse, 2008, p. 23). En un sentido histórico, las características de esta ‘nueva migración’ serían percibidas como antagónicas a aquel ideal de ciudadano extranjero del siglo XIX, es decir, aquel ‘hombre’ (blanco, superior, civilizado, ilustrado, heterosexual) que sería ubicado en una escala superior en la jerarquía racial, manteniéndose las relaciones de desigualdad frente a la población de descendencia indígena propia de la región y a las comunidades raptadas y esclavizadas del África. Podríamos considerar que los abordajes sobre los fenómenos migratorios en Chile, de cierta manera habrían promovido la actualización de relaciones racializantes en los fenómenos migratorios de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI al interior de América Latina y el Caribe.

Estos abordajes se complementan con la invisibilización de otros sujetos migrantes. En la década de los noventa se registra un significativo incremento de comunidades argentinas en Chile. A pesar de que en el Censo del 2002 era la población extranjera más importante en el país, y que se ha mantenido en el segundo lugar en la última década, no

han sido objeto del escrutinio por parte de la academia y de los medios de comunicación. Sin embargo, a partir de los datos de este mismo censo, la sociedad chilena presenció una alarma mediática por “el ‘fantasma’ de una ‘oleada’ de inmigrantes principalmente peruanos” (Schiappacasse, 2008, p. 23), cuando en cifras totales se evidenció que los individuos extranjeros pasarían a constituir el 1.22% del total de la población (Martínez, 2003).

2.1 Migración adulta y migración infantil: dos realidades distintas y un contexto problemático

Presentados los anteriores datos, se podría considerar que la niñez extranjera que más ha llegado al país es la peruana. Ello se podría concluir dada la cantidad de investigaciones y la literatura desarrollada en la última década sobre la niñez peruana, y en general sobre la “infancia latinoamericana en Chile”, donde las pesquisas retoman los datos estadísticos de diferentes instituciones para dar cuenta del ‘abrumador’ incremento de migrantes suramericanos. Sin embargo, una mirada más detallada sobre los datos brindados por las entidades oficiales, y un desplazamiento del adultocentrismo que prevalece en los estudios sobre la infancia, nos remite a otras realidades.

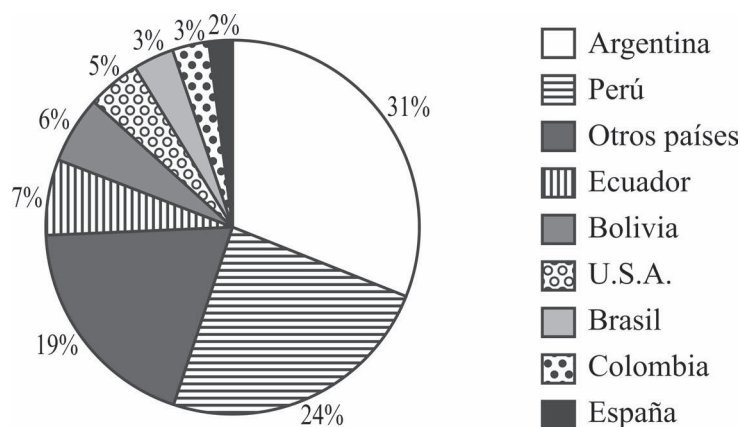
La migración infantil presenta particularidades que necesitan ser leídas desde su propia dinámica y que presentan comportamientos diferentes a la migración de las personas adultas. Primero, en promedio la presencia de personas menores de 15 años es muy baja respecto a la de los adultos, es decir, los datos estadísticos permiten afirmar que Chile está ante una migración mayoritariamente adulta con un 85% frente a un 15% de niños, niñas y jóvenes (Departamento de Extranjería y Migración, 2011). Ahora bien, estos porcentajes varían según los diferentes países. Mientras la migración peruana comparte esta característica fuertemente adulta, donde solo el 9,7% son niños y niñas, la “inmigración argentina tiene un fuerte carácter familiar” (Martínez, 2003, p.

29); en ella, el 27% del total de los argentinos y argentinas que ingresan al país son niños y niñas, condición que se ha mantenido a lo largo de los últimos años y de la cual dan cuenta los registros del Departamento de Extranjería y Migración.

Segundo, la presencia de niños y niñas por país cambia de forma significativa, y no tiene una correspondencia con la presencia de los sujetos adultos extranjeros. Mientras que la

comunidad peruana es la más numerosa a nivel país, es la niñez argentina la que se ubica en el primer escalón de niños y niñas extranjeros residiendo en Chile, como se puede observar en el Gráfico 1. Este dato no es novedoso; ya en el informe de la Cepal, con datos del Censo del 2002, señalaría el ingreso de 6.291 niños y niñas de origen argentino menores de 10 años, frente a la llegada de 1.877 niños del Perú (Cepal, 2006, p. 84).

Gráfico 1. Porcentaje de niños y niñas migrantes en Chile de acuerdo a país de procedencia

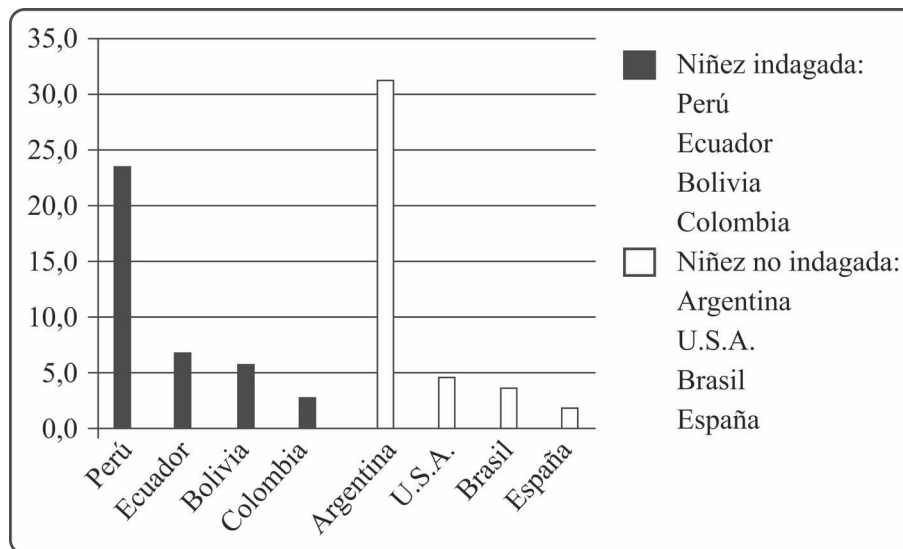


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Departamento de Extranjería y Migración 2011.

Para la primera década del siglo XXI, la niñez migrante argentina constituye el 31% del total de la población infantil residente en todo Chile. En un segundo lugar está Perú con el 24%², como se puede observar en el Gráfico 1. Este dato resulta interesante por la diversidad de estudios realizados sobre la población infantil inmigrante, cuyo foco de atención ha sido la peruana. El énfasis en estos dos países -Perú y Argentina- nos remitirá a los significados de diferenciación-identificación de Chile como sociedad de recepción, y nos podrían dar algunas pistas sobre la migración que es deseada e invisibilizada, es decir, aquella de la que no se habla, ni se investiga ni se documenta, cuando la migración se plantea como un

problema para la sociedad chilena. Al igual que la migración argentina, nos encontramos con datos estadísticos de países tales como Estados Unidos y España, lo que nos remitiría a los flujos “norte-sur” y que a pesar de su presencia en el país, tampoco han sido de interés para la academia.

2 Datos brindados por el informe anual del Departamento de Extranjería y Migración (2011). Para la fecha de elaboración de este artículo no logré obtener los informes correspondientes a los años 2012 y 2013.

Gráfico 2. Grupos nacionales focalizados en investigaciones frente a los no focalizados.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Departamento de Extranjería y Migración 2011

Como se puede observar en los datos estadísticos, la niñez del Perú no es la minoría extranjera más numerosa en Chile; sin embargo, es esta la población que más ha estado en la lupa de las investigaciones. En ellas se habla de sus dificultades para acceder a la escuela (Colectivo Sin Fronteras, 2007, Mardones, 2006, Mellado, 2008, Poblete, 2006, Stefoni, Acosta, Gaymer & Casas-Cordero, 2008), de los diferentes procesos de adaptación (Hevia, 2009), así como del racismo (Tijoux-Merino, 2013) y la estigmatización que viven al interior de la escuela (Suárez-Cabrera, 2010); las pesquisas también se han extendido a la niñez de Bolivia, Ecuador y Colombia. A este grupo de niños de cuatro países que solo constituye el 40% de los extranjeros menores de 15 años a nivel país, se le viene conociendo como “la niñez latinoamericana en Chile”.

Ahora bien, a pesar de que existen comunas de asentamiento intermedio y definitivo donde residen las comunidades migrantes (Schiappacasse, 2008), los estudios sobre la niñez han sido realizados únicamente en el centro de la ciudad de Santiago, revelando los sectores altamente vulnerados y con construcciones afectadas por el deterioro urbano donde este grupo vive en los primeros momentos postmigratorios. Sobre la niñez como *nuevos habitantes* de estos espacios sociales

marcados históricamente por la segregación y la exclusión, propios de la ciudad de Santiago, se reproducen estigmatizaciones, relaciones y problemáticas vinculadas al uso de los lugares tales como los parques y espacios públicos de dichos barrios (Molina-Díaz & Suárez-Cabrera, 2012).

Por otra parte, los estudios se han centrado en instituciones educativas llamadas “escuelas de migrantes” o directamente “escuelas de peruanos”, que se han convertido en nichos de investigación. Para ejemplificar, nos encontramos con la Escuela República de Alemania, donde la mitad de la población escolar es extranjera, en su mayoría de origen peruano. Allí se han realizado diversas tesis doctorales (Pavez, 2011, Poblete, 2006), de magíster (Alvites & Jiménez, 2011, Suárez-Cabrera, 2010) y de pregrado (Hevia, 2009); también proyectos Fondart³ y Fondecyt⁴, así como innumerables procesos de intervención psicosocial y prácticas profesionales.

Dado lo anterior, se podría señalar que esta mirada alrededor de un grupo homogeneizado en la denominación ‘la infancia migrante en

3 Proyecto Fondart “Y verás cómo quieren en Chile”.

4 Proyecto de investigación Fondecyt “Vida Cotidiana en niños y niñas hijos de migrantes peruanos en los espacios sociales escolares: Capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile”.

Chile' necesita ser completada y su focalización dista de ser un asunto demográfico. En este sentido, las pesquisas sobre un grupo de niños y niñas (Perú, Ecuador, Bolivia y Colombia) y no sobre otros (Argentina, España, Estados Unidos y Brasil), podrían contribuir a la construcción de imaginarios marginales, convirtiéndose en un entretejido de control y poder desde el cual es enunciada la niñez migrante a partir de una diferenciación y jerarquización racial de antaño; esta diferenciación étnico-racial se intersecta con otras categorías de desigualdad y opera como una marcación temprana realizada desde la academia y desde otras instancias del "mundo adultocéntrico" (Duarte, 2000), y opera en los discursos de sujetos expertos en infancia, tales como pediatras, docentes, psicólogas y psicólogos.

3. Las Ciencias Sociales y el rol del conocimiento

A continuación pretendo dar cuenta de cómo la ciencia moderna, que ha sido la guía de acción en la formación de los Estados y sus respectivas naciones para el mantenimiento de un ordenamiento social, ha sido también la herramienta del discurso hegemónico para la configuración de *sujetos problema*, que en este caso lo sería la niñez de las migraciones en Chile. En este recorrido, también nos encontraremos con una de las alternativas para tensionar las posturas teóricas más tradicionales desde los planteamientos de los sociólogos Boaventura de Sousa Santos y Orlando Fals-Borda, quienes buscaron un tránsito hacia unas ciencias sociales que permitieran la emergencia de conocimiento útil para la transformación de las condiciones de vida de las comunidades más vulneradas.

De acuerdo con Santos, nos encontramos con un conocimiento-regulación inscrito en la modernidad, que pasó a ser la forma hegemónica dominante en las ciencias sociales. En sus propias palabras, el "conocimiento-regulación consiste en un punto de ignorancia denominado caos y un punto de conocimiento denominado orden" (Santos, 2008, p. 178). Esta forma de conocimiento se puede observar en los sujetos del Nuevo Mundo que siglos

atrás fueron concebidos como "salvajes", "bárbaros", "caníbales", y que hoy también podemos encontrar en personas enunciadas como "segundas generaciones", "inmigrantes", "latinos". Este punto de partida concebido como caos, en el cual los sujetos nombrados anteriormente debían ser objeto de civilización, ha sido una herramienta crucial para su control.

El conocimiento-regulación también lo podemos observar en algunos grupos específicos silenciados históricamente y ubicados en el lugar del subalterno, que no hacían parte de lo que hoy nombramos como "seres humanos". Legado que podemos rastrear en la lucha por su reconocimiento y el acceso a los derechos. Hacemos referencia a los esclavos de los siglos pasados, a los indígenas, a las mujeres y a los niños, quienes eran concebidos más cercanos a la naturaleza que al "ser humano" de la ilustración. "Conocer dichos grupos no era nada diferente a regularlos, a alinear su comportamiento caótico e irracional de acuerdo con el principio del orden" (Santos, 2008, p. 30); para ello, las ciencias de la salud y las ciencias de la educación, entre otras, cumplirían una función fundamental al tomarlos como sujetos de prioritaria atención para su ordenamiento y normalización al interior de una sociedad capitalista difundida como modelo y meta de desarrollo desde el imperialismo (Bonilla, Fals-Borda, Castillo & Libreros, 1972) para nuestros pueblos.

Esta forma de conocimiento para la regulación, pone sobre la mesa la relación siempre presente entre lo político y lo científico (Pérez, 1998), dado que en muchos casos las investigaciones tienen efectos estigmatizantes sobre los sujetos de estudio; es decir, estas contribuyen a medidas de control estatal implementadas por medio de políticas públicas más bien de tipo restrictivo. Bajo el rol de regulación social, nos encontramos con las ciencias sociales del siglo XX que mantuvieron una presunción de neutralidad y objetividad, precisamente para ocultar los intereses de las clases dominantes (Bonilla et al., 1972). En este mismo sentido irían las duras críticas del sociólogo Fals-Borda, quien cuestionó el uso de las ciencias como herramienta del discurso

hegemónico, un “servilismo intelectual” (Fals-Borda, 2009, p. 224) que todavía caracteriza no solo a la sociología sino a algunos enfoques de las ciencias sociales empleadas en América Latina y el Caribe. Desde allí se hizo un llamado a asumir unas ciencias sociales comprometidas (Bonilla et al., 1972), en las cuales se replanteara el rol del sujeto investigador, así como la teoría social y las metodologías implementadas en el estudio de las problemáticas sociales.

De manera que esta propuesta en la que no basta conocer la realidad sino que se demanda su transformación, nos abre otros puntos de partida para la investigación social, donde se nos invita a hacernos preguntas de tipo ético sobre las diversas formas de conocer, sobre el efecto que tal conocimiento tiene en el sujeto y sobre los mecanismos empleados desde la academia para la devolución del conocimiento, que permita cambios sociales pequeños y locales. Comunidades científicas, hombres y mujeres que venimos trabajando desde la academia y otros escenarios, nos sentimos interpelados por este llamado a la reflexividad y a un posicionamiento ético además frente a nuestro quehacer y sobre todo frente a los sujetos con quienes trabajamos.

Por ello esta propuesta considera necesaria la revisión de los planteamientos teóricos donde el predominio de las posturas europeas y norteamericanas para el análisis de la realidad lleva a un conocimiento descontextualizado (Santos, 2008), incluso a la confirmación de prejuicios pre-existentes a las investigaciones. Tal pareciera ser el caso de los estudios sobre el sujeto migrante en Chile, que estarían reproduciendo jerarquizaciones étnicas de antaño. Este anclaje histórico-cultural nos remite al colonialismo intelectual presente en los marcos asimilacionistas de los estudios sobre las migraciones, especialmente sobre los mecanismos que tienen que desarrollar los Estados para la ‘integración’ de la infancia migrante (Castles & Miller, 2004), señalando la superioridad cultural de unos grupos sociales (territorios de destino), frente a otros (territorios de salida).

En este punto de partida, hay un abandono de la ciencia contemplativa y del conocimiento como curiosidad intelectual para empezar a

asumir el conocimiento para la emancipación, para la transformación global de la realidad por medio de pequeños avances desde los espacios de trabajo académico (Bonilla et al., 1972), que en la investigación sobre la niñez migrante en Chile implica poder empezar a reflexionar sobre el rol del sujeto investigador en la reproducción -o no- de la ideología hegemónica, lo cual en algunos casos ha llevado a la reorientación de los caminos de la ciencia y a la búsqueda de nuevas formas de investigar-actuar-intervenir-participar.

Ahora bien, en este ejercicio se devela una “doble conciencia”, término acuñado por el antropólogo afroamericano W. E. B. Du Bois (Citado por Rappaport, 2003), que permite posicionarse sobre la frontera entre la sociedad dominante y los grupos subalternos. Esta doble conciencia se da por nuestro lugar como individuos investigadores, pero también como activistas y como otros sujetos que viven la propia experiencia que se investiga.

4. La emergencia de la niñez migrante en Chile como sujeto de la experiencia

Los estudios sobre el sujeto migrante se convierten en un campo de disputa, en el cual los discursos institucionales y etnográficos nos llevarían a distintas formas de comprensión, según Caggiano y Torres (2011), considerando que la mayor parte de la investigación sobre el sujeto migrante se hace desde la demanda de las instituciones estatales. Si bien no hay una correspondencia intrínseca, sí podríamos decir que estos nos remitirían más al conocimiento-regulación, mientras que los estudios etnográficos de corte crítico nos llevarían al conocimiento-emancipación. En las palabras de Santos, el conocimiento-emancipación “consiste en una trayectoria entre un punto de ignorancia, denominado colonialismo y un punto de conocimiento, denominado solidaridad” (Santos, 2008, p. 179). En su búsqueda, hemos propuesto un punto de encuentro entre los enfoques etnográficos y narrativos para poder acceder al contexto de los niños y las niñas en la ciudad de Santiago, desde sus propias narraciones como sujetos de la experiencia migratoria.

Por una parte, desde la etnografía menos tradicional, el trabajo de inserción en el campo permitiría adentrarnos en las dinámicas cotidianas y tensionar la mirada exótica que se ha construido sobre el sujeto migrante, para con ello asumir un rol que se aleja del espectador académico desde un posicionamiento ético y político del sujeto investigador, y así acceder, conocer y comprender las luchas, conflictos y tensiones que se dan al interior de los grupos sociales (Bonilla et al., 1972). Además, brindaría el espacio de encuentro entre los elementos microscópicos de la realidad social, tales como interacciones sociales y procesos de estigmatización (Goffman, 2003), con los elementos macrosociales de análisis (legislación migratoria, geopolítica, políticas educativas, planteamientos económicos neoliberales, historicidad de los nacionalismos).

Este acercamiento a la complejidad social desde estos enfoques, abriría un amplio espectro para la comprensión de las variadas formas de vivir los eventos y narrar las experiencias (Riaño, Wills, Bello & Quintero, 2009), cuando lo hacen los mismos sujetos de la investigación. Abandonada, por un lado, la idea de la verificación que re-subalterniza, en una narrativa que aspira a tener autoridad cultural (Beverley, 2008); abandonada también la homogeneidad construida sobre la niñez migrante, así como la mirada en tanto sujeto psicopatológico, anormal y socialmente problemático, que se aleja de la concepción eurocentrista de la infancia.

Dicha estrategia metodológica se ha venido desarrollando con los mapas parlantes -sobre los cuales profundizaremos en el siguiente apartado-, los cuales permiten conocer el sentido que los niños y las niñas en tanto sujetos le atribuyen a su acción, sus marcos de referencia y esquemas de interpretación (Canales, 2006), en la medida en que ellos son seres históricos que dan cuenta de la forma como se apropian del mundo social y lo resignifican a través de sus narraciones.

Este método nos lleva a explorar las huellas de las vivencias de la migración sobre la percepción del entorno físico, así como la manera en que los propios espacios físicos moldean las experiencias de la niñez.

Un ejemplo de esto son las investigaciones hechas sobre la niñez migrante, donde se han implementado los mapas parlantes que nos han permitido comprender las dinámicas de uso de los espacios escolares, tales como el patio de recreo (Suárez-Cabrera, 2010), así como la manera en que los niños y niñas se apropian de algunos espacios del barrio en el que viven. Por otra parte, las narraciones que emergen a partir de los mapas parlantes, permiten identificar la diversidad de vivencias de los niños y las niñas, así como el cuestionamiento sobre la esencialización de lo nacional frente a lo extranjero y la construcción dicotómica de los lugares -aquí o allá-. Por ejemplo, cuando hablaban de las comidas ‘nacionales’ -ensalada chilena⁵-, estos sujetos infantiles señalaban que también la consumían en sus países de origen, cuestionando su denominación.

Dicha tensión ha podido ser objeto de análisis gracias a estas formas de acercarse a la realidad social, y de configurar espacios de investigación para el reconocimiento de la agencia de la niñez. Allí se ha podido observar que “no son consumidores pasivos de su cultura” (Suárez-Cabrera, 2010, p. 116), dan cuenta y pueden cuestionar algunos discursos de dominación que les interpelan en tanto sujetos constructores de la realidad social.

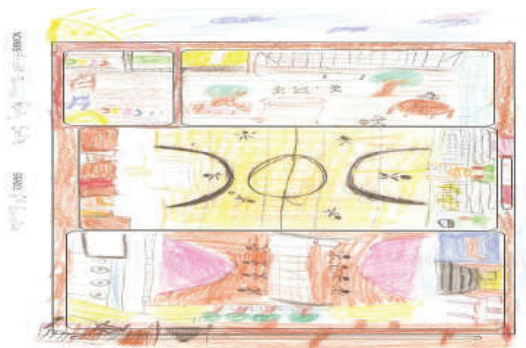
5. Mapas parlantes

Los mapas parlantes en el escenario de la investigación social van más allá de su utilidad como técnica para la producción de datos cualitativos de la Investigación Acción Participativa; se trata de una metodología y unos instrumentos que salen de la lucha popular, que se crean y desarrollan desde ella y que a ella sirven (Bonilla, 1982). En la actualidad, es una de las herramientas empleadas en los procesos de recuperación de memoria histórica del conflicto armado colombiano (Riaño et al., 2009), que ha permitido privilegiar las voces de las víctimas (Buchely, Bohórquez, Pantoja

5 Hace referencia a la ensalada cuyos ingredientes son tomate, cebolla y cilantro o perejil. En el escenario de la interacción entre niños y niñas del Perú, Bolivia y Ecuador, estos señalaban que en sus países también habían comido ensaladas con tales ingredientes y que por ello no debía llamarse ‘ensalada chilena’.

& Suárez-Cabrera, 2011a, 2011b), frente a las versiones institucionales y de los medios de comunicación. En el contexto chileno, esta estrategia metodológica ha sido empleada en diversos estudios, entre ellos los realizados sobre la niñez migrante tanto en escenarios escolares (Suárez-Cabrera, 2010), como en los espacios barriales del centro de la ciudad de Santiago (Espinoza, Suárez-Cabrera & Tijoux-Merino, 2012, Molina-Díaz & Suárez-Cabrera, 2012).

Figura 3. Mapa del patio de recreo elaborado por niña de segundo grado.



Trabajo de campo realizado en la Escuela República de Alemania, Santiago, Chile. **Fuente:** Suárez-Cabrera, (2010).

Figura 4. Niños y niñas participantes en la elaboración de los mapas parlantes.



Trabajo de campo realizado en la Escuela República de Alemania, Santiago, Chile. **Fuente:** Suárez-Cabrera, (2010).

En una primera investigación que realicé en Santiago de Chile, titulada “*Jugando y construyendo identidades en el patio de recreo.*

Etnografía en una escuela con niño/as hijos/as de inmigrantes y niño/as chilenos/as”⁶, utilicé los mapas para dar cuenta de los espacios de interacción social producidos en el patio de recreo, facilitando la producción de discursos sobre “la identidad como construcción social donde se configuran procesos de diferenciación (nosotros/los otros) a partir de pares de opuestos (chileno/inmigrante, blanco/negro) que generan relaciones de desigualdad y reproducen discursos dominantes de la realidad chilena” (Suárez-Cabrera, 2010, p. 6); investigación adelantada en una de las escuelas que se ha convertido en hito para los estudios sobre infancia migrante en Chile, la Escuela República de Alemania, ubicada en el centro de la ciudad. En una segunda investigación⁷, los mapas parlantes permitieron describir la forma en que niños y niñas originarios del Perú percibían y significaban su vida cotidiana al interior de 4 escuelas de educación básica en sectores centrales y marginales de la ciudad de Santiago.

La tercera investigación, cuyas reflexiones epistemológicas, teóricas y metodológicas nutren este artículo, la realicé en cuatro sectores de la ciudad, evitando indagar las escuelas donde ya se han realizado estudios sobre la infancia migrante. En total fueron 30 sujetos los que elaboraron igual número de mapas, sobre cuyas narraciones profundizaré en un apartado posterior.

5.1 Origen de los mapas parlantes en Colombia

Si bien este artículo da cuenta del uso de los mapas parlantes en el contexto chileno, consideramos necesario hacer una contextualización de su origen en el territorio colombiano. Su surgimiento se da en las altas montañas del suroccidente colombiano para la década del setenta del pasado siglo con

6 Para optar al título de Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria en la Universidad de Chile realizada entre el 2009 y 2010.

7 Donde participé como investigadora en el Proyecto de investigación Fondecyt “Vida Cotidiana en niños y niñas hijos de migrantes peruanos en los espacios sociales escolares: Capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile” realizada entre el 2011 y 2012.

los indígenas del Cauca, quienes estaban en un proceso de recuperación de tierras que se hallaban en manos de terratenientes. Cansados de las visitas de antropólogos y de intelectuales, quienes deseaban encontrar mitos originarios, las comunidades indígenas demandaban otras formas de relación que les permitieran generar cambios en sus colectividades, cambios que iniciaban precisamente por la recuperación de sus territorios ancestrales, los cuales han sido un referente identitario fuertemente ligado a su historia y a su legado cultural. En este sentido, los mapas parlantes emergieron como una necesidad de comunicación de los procesos históricos de las comunidades indígenas con otras instancias académicas, sociales y posteriormente políticas, gestándose de esta manera procesos de reconstrucción de lo que hoy llamaríamos memorias colectivas.

En este contexto, tanto indígenas como estudiantes y antropólogos miembros del Movimiento de solidaridad con los pueblos indígenas, cuestionaban el rol de esta disciplina, (...) planteaban que las tradiciones europeas de las cuales proviene la disciplina establecen una relación de dominación con las sociedades con las que trabaja: como el sujeto de conocimiento es solo el investigador, solo este, y su sociedad, podrían beneficiarse de tal conocimiento (Caviedes, 2007, p. 35 citando a Vasco, 1983).

La propuesta metodológica que enmarca los mapas parlantes “se convirtió en un ir y venir de la historia a la actualidad, de las comunidades indígenas a la sociedad nacional, de la investigación a la acción” (Bonilla, 1982, p. 87), empezando el largo camino de participación “con” las comunidades intelectuales de universidades públicas, generando significativos aportes a las luchas indígenas. Este proceso haría parte del inicio de la visibilización del movimiento indígena en el panorama político del país como interlocutor del Estado, resultado que pudo observarse en su participación para la formulación de la nueva Constitución colombiana del año 1991.

Es desde estos principios que tanto el pueblo indígena nasa como “los solidarios”

empiezan a posicionarse conjuntamente como sujetos de investigación a partir del ejercicio del mapeo/dibujo, donde las comunidades situaban espacialmente los referentes identitarios. Bajo el acompañamiento de Víctor Daniel Bonilla, miembro de la “Rosca de Investigación Social” y su equipo, la colectividad indígena nasa elaboró siete murales que representaban su vida desde 1535 hasta 1970. La publicación de la “Historia Política de los Paeces”⁸ sería el producto mancomunado de este trabajo que contribuyó significativamente a la visibilización de los indígenas y las indígenas como sujetos históricos y políticos. Inicialmente llamados murales, los mapas parlantes permitieron la ubicación en los ejes temporales y espaciales de procesos y relaciones socio-históricas y culturales.

Las comunidades indígenas de Colombia y de muchos territorios de América, fueron configuradas como sujetos externos a la ‘normalidad nacional’; en la actualidad la niñez migrante que ingresa a Chile también lo está siendo. En la medida en que “los ‘mapas parlantes’ reproducen la vida en un territorio, en (sus) múltiples aspectos” (Bonilla, 1987, p. 152), han sido una herramienta no solo metodológica sino epistemológica útil para alejarse de los discursos que psicopatologizan y estigmatizan a los sujetos de investigación y los ubican en lugares inferiores en la estructura de las actuales sociedades, al facilitarnos acceder a las narraciones identitarias de tales sujetos.

5.2 Los mapas parlantes y la niñez migrante: Algunos resultados de la investigación doctoral

En el contexto de la investigación en curso⁹, participaron 30 niños y niñas de diferentes países y que llevan hasta 6 años viviendo en Chile. Como se puede observar en el Gráfico 5, los tres primeros bloques corresponden a los países indagados en la última década, con un total de 15 niños y niñas (Perú, Colombia y Ecuador).

8 Trabajo realizado al interior del Programa de educación en adultos y promoción de las comunidades indígenas del Departamento del Cauca (Bonilla, 1982).

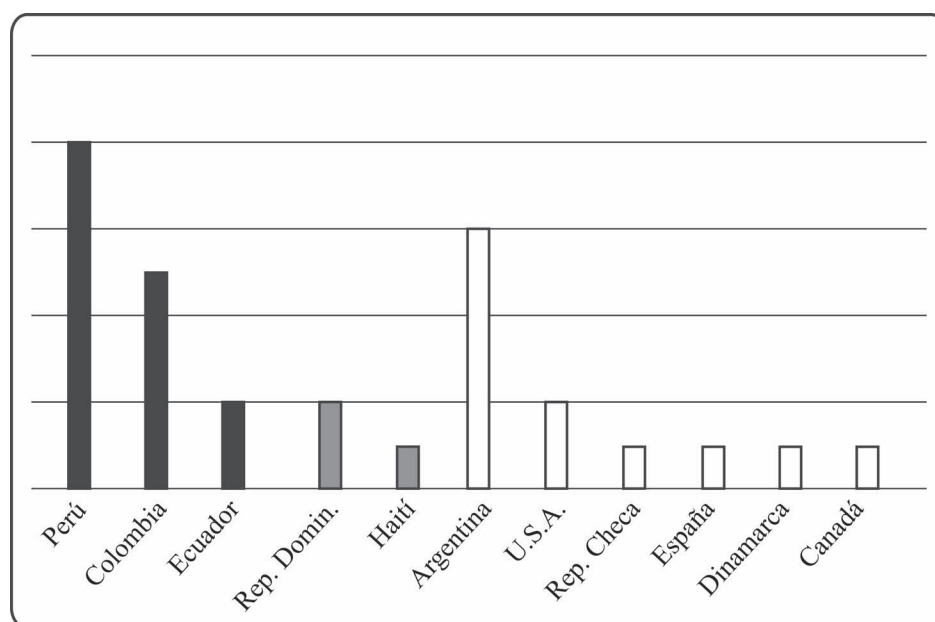
9 El trabajo de campo fue realizado entre diciembre del 2013 y junio del 2014.



El segundo grupo de bloques correspondiente a la niñez proveniente de República Dominicana y Haití, hace a una migración relativamente novedosa en Chile. El tercer bloque de países: Argentina, Estados Unidos, República Checa, España, Dinamarca y Canadá, corresponde a los otros sujetos de las investigaciones que no han

sido de interés en anteriores estudios sobre la niñez migrante en Chile, a pesar de su presencia desde finales del siglo XX. El origen de estos niños y niñas haría referencia a diversos tipos de flujos, de los cuales profundizaremos más adelante.

Gráfico 5. *Niñez migrante participante en la investigación en curso.*



Fuente: Elaboración propia

En el contexto del estudio de los sujetos infantiles migrantes en Chile, la propuesta metodológica señalada anteriormente nos encaminó al reconocimiento de la niñez migrante como sujeto perteneciente a una estructura social, donde pudo ser el narrador directo de su experiencia. Tradicionalmente, en algunos escenarios de investigación, las formas dominantes de “hablar sobre el otro” son los padres y madres, psicólogas y psicólogos, docentes y directores y directoras de colegio, silenciando su voz, o presentándola de manera inferiorizante y/o exotizada. El creciente interés por la niñez como sujeto de la experiencia en el contexto chileno, podría ser un primer paso para su reconocimiento como sujeto político, aportando a los estudios hechos en otros territorios latinoamericanos y caribeños que evidencian la emergencia de nuevos sujetos, como lo señalan Unda y Alvarado (2012), en el

caso de las mujeres en los actuales escenarios migratorios.

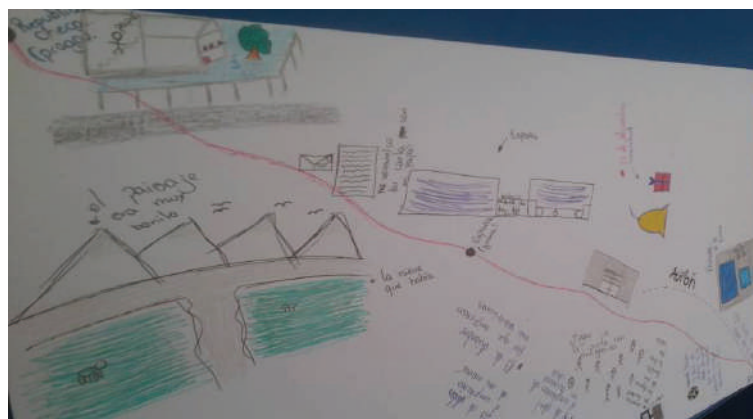
Mediante las narraciones generadas desde la elaboración de los mapas parlantes, la identidad esencializada y anclada en referentes identitarios étnico-nacionales añejos, es tensionada cuando las identidades narrativas difuminan las fronteras étnico-nacionales y nos remiten a otras realidades en las cuales se intersectan desigualdades que dan cuenta de la complejidad de los fenómenos migratorios. En el caso particular de la investigación doctoral, las narraciones de esta niñez, en tanto productores de conocimiento sobre los fenómenos migratorios en Santiago de Chile, permitieron ampliar las zonas de la realidad analizadas desde la academia sobre los sujetos infantiles que han ingresado al país en los últimos años, evidenciando experiencias particulares sobre tipos de migraciones infantiles diferentes a las

documentadas en investigaciones anteriores, las cuales se orientaban casi exclusivamente a la niñez peruana o latinoamericana. Nos encontramos con:

- Migraciones sur-sur: de familias provenientes de Argentina, donde esta niñez fue el segundo grupo a nivel numérico en la muestra de investigación, y es el primero en las cifras del Departamento de Extranjería y Migración de niños y niñas extranjeros viviendo en Chile.
- Migraciones norte-sur: como el caso de niñas provenientes de Estados Unidos, Canadá, República Checa, o de niños de España y Dinamarca.
- Migraciones centro-sur: como la de niños provenientes de República Dominicana y Haití.
- Características particulares de las migraciones provenientes de un solo país. Tal es el caso de las analizadas con niñas colombianas, donde las diferencias regionales devienen en diversidad de experiencias migratorias (niñas de Barranquilla, Cali, Bogotá, Cartago).

El conocimiento emotivo y subjetivo que es facilitado por los mapas parlantes, es constitutivo de narraciones identitarias como vía para la comunicación entre personas de diferentes edades, siendo posible expresar sentimientos, pensamientos y experiencias, tal como se evidenció en el trabajo realizado en la Escuela República de Alemania, visibilizando la heterogeneidad de la niñez latinoamericana en Chile con relación a la clase social, al género, a la etnia, al carácter urbano o rural, a la localización o globalidad de los accesos culturales (Llobet, 2012). Como resultado de la investigación doctoral, mediante los mapas parlantes logré rescatar experiencias migratorias de los flujos norte-sur, como el de una niña nacida en la República Checa, que luego de vivir en España con su madre ingresan a Chile como se observa en la Figura 6. Las narraciones obtenidas mediante esta estrategia dieron cuenta de otras realidades no visibilizadas desde los tradicionales enfoques en los cuales los flujos norte-sur en el contexto chileno son ignorados, donde la negación opera como poder.

Figura 6. Trayectoria de desplazamiento República Checa-España-Chile.



Mapa realizado durante el trabajo de campo de la investigación doctoral.

La implementación de los mapas parlantes con los niños y las niñas permitió la emergencia de los lenguajes verbales -grabaciones de las sesiones- y no verbales -dibujos, mapas- para obtener una visión de estos sujetos sobre su entorno (Podestá, 2007), y sobre la forma como este influye en sus vivencias tanto en los escenarios de origen como de destino. Tal es el caso de uno de los niños que narraba el cambio en

sus actividades de recreación y la disminución de sus espacios de interacción social, como se observa en la Figura 7. Señalando, además, su apropiación o no de los espacios públicos en la ciudad de Santiago, así como su estancia en barrios y sectores que no han sido caracterizados por la presencia de comunidades extranjeras. En este sentido, tanto los dibujos como las narraciones en torno a estos me permitieron

acercarme a sus relatos identitarios mediante la evocación del pasado-presente-futuro en construcción permanente y organizada, en una narración comprensible sobre su experiencia

migratoria. Tal como señala Ricoeur (2006), la identidad de un sujeto está relacionada con su estar en el mundo, es decir, con su vida, la cual transcurre en forma narrativa.

Figura 7. Actividades de recreación de niño migrante. En el cuadro de la izquierda en su territorio de origen, en el cuadro de la derecha, en Santiago de Chile.



Mapa realizado durante el trabajo de campo de la investigación doctoral.

6. Conclusiones

Para comienzos del siglo XXI, la presencia de inmigrantes en Chile es poco más del 2% del total de la población. A pesar de este bajo número, en la última década ha habido gran interés por ellos tanto desde los medios de comunicación como desde la academia y el Estado, particularmente por las comunidades peruanas que en la actualidad constituyen la minoría extranjera más importante en el país, donde también han sido objeto de análisis personas de otros países vecinos como Ecuador, Bolivia y Colombia. La nostalgia por la migración europea de siglos pasados en oposición a la actual migración sur-sur, pareciera estar presente en tales estudios, donde se estaría reproduciendo jerarquizaciones étnicas de antaño. La existencia del colonialismo intelectual presente en los marcos asimilacionistas de muchos de los estudios en los cuales se señala la superioridad cultural de unos grupos sociales -territorios de destino-, frente a otros -territorios de salida-, pareciera promover la actualización de relaciones racializantes y el resurgimiento de nacionalismos añejos.

La actual migración se caracteriza por ser fuertemente adulta (85%), ello no significa

que la niñez no nacional haya sido olvidada por la academia. Se han realizado diversidad de estudios sobre la niñez migrante, siendo la peruana la de mayor objeto de indagación, que junto con sus pares de los países ya mencionados ha sido llamada “la infancia migrante latinoamericana en Chile”. La visibilización de estos niños y niñas tiene una contraparte con la invisibilización de otros sujetos infantiles provenientes de Argentina y de países como Estados Unidos y España, entre otros, que no han sido objeto de investigación. De hecho, según estadísticas estatales, en Chile habría más niños y niñas de Argentina que de Perú.

Nos encontramos en un escenario donde los estudios sobre “la infancia migrante latinoamericana en Chile” han tenido como efecto, tal vez inesperado, la construcción de un objeto problemático y de urgente atención por parte del Estado. Desde algunos aparatos ideológicos se ha venido configurando a la niñez de las migraciones como objeto estigmatizado para la investigación social, en donde podríamos rastrear una curiosidad intelectual que ha llevado a la construcción marginal y problemática de estos sujetos que se alejan de la concepción eurocentrista de la infancia y

que ponen en tensión los ideales del individuo extranjero y del ciudadano o ciudadana que se desea al interior de la sociedad capitalista.

Sin embargo, existe la posibilidad de que las voces de la niñez puedan ser escuchadas, dependiendo de las posturas éticas y políticas de quienes investigan, de los enfoques y planteamientos teóricos empleados para leer las “otras” realidades de la migración. De igual manera ocurre con las jóvenes y los jóvenes como productores de conocimiento de la migración internacional, tal como ha sido presentado por Soto (2012). Los abordajes teóricos hechos desde las posturas poscoloniales o decoloniales y desde el pensamiento social latinoamericano nos llevarían por estos senderos. La emergencia de aquel mapa nocturno como un primer mapa impreciso, que ilumina parcialmente otras zonas de la realidad social, nos encamina a la búsqueda del reconocimiento de los niños y las niñas como actores sociales, como sujetos de derechos y como protagonistas de sus vidas, para la creación de nuevos espacios, discursos y prácticas en estos escenarios transnacionales, cuyas narraciones identitarias serían pioneras en la visibilización de “otras” narraciones de las migraciones en Chile.

En este sentido, los mapas parlantes y todo el bagaje teórico y epistemológico que los rodea, permiten la emergencia de la palabra de los niños y las niñas. También es posible acceder desde sus propios marcos de descripción e interpretación del mundo, a una realidad social no visibilizada por las técnicas tradicionales, en las cuales los individuos adultos son los portadores de la voz. Esta propuesta metodológica facilita el acceso de los investigadores e investigadoras a las narraciones de los niños y niñas como sujetos de la experiencia, donde las narraciones, que poseen un fuerte carácter testimonial, se presentan como un acto del habla que configura demandas éticas y epistemológicas de la niñez, que en el contexto latinoamericano han sido silenciadas desde siglos atrás.

El acto de narrar como parte de la experiencia humana nos lleva a la construcción de identidades más democráticas, más plurales en lo que se refiere a la diversidad de vivencias; y nos aleja de la construcción anclada en la anormalidad, la delincuencia y la moratoria

que podría ser preponderante en los estudios señalados anteriormente. He aquí que la función ética y política nos permite liberar al sujeto infantil de su rol de chivo expiatorio de elementos estructurales que agudizan la desigualdad social en contextos transnacionales, como también nos permite develar los discursos y procesos de colonización intelectual que todavía dominan algunos referentes de las ciencias sociales en nuestro continente.

Lista de referencias

- Alvites, L. & Jiménez, R. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chili*, (7), pp. 121-136.
- Beverly, J. (2008). Testimonio, Subalternity, and Narrative Authority. En S. Castro-Klaren (ed.) *A companion to Latin American Literature and Culture*, (pp. 571-583). Oxford: Blackwell Publishing.
- Bonilla, V. D. (1982). Algunas experiencias del proyecto “Mapas Parlantes”. En J. E. Huidobro-García (ed.) *Alfabetización y educación de adultos en la Región Andina*, (pp. 84-96). Pátzcuaro: Crefal.
- Bonilla, V. D. (1987). Nuevas experiencias con el método de investigación “mapas parlantes”. En M. Zúñiga, J. Ansion & L. Cueva (eds.) *Educación en poblaciones indígenas. “Políticas y Estrategias en América Latina”*, (pp. 151-158). Santiago de Chile: Unesco, Orealc.
- Bonilla, V. D., Fals-Borda, O., Castillo, G. & Liberos, A. (1972). *Causa Popular Ciencia Popular*. Bogotá, D. C.: Publicaciones de la Rosca.
- Buchely, M., Bohórquez, L., Pantoja, C. P. & Suárez-Cabrera, D. L. (2011a). “El Dolor Queda, pero la Resistencia Continúa”. *Memoria Histórica de los hechos de violencia ocurridos en La Boyera, Comunidad indígena de Los Pastos, Cumbal, Nariño*. San Juan de Pasto: ONU-Mujeres, Programa “Una Ventana de Paz para Nariño”.
- Buchely, M., Bohórquez, L., Pantoja, C. P. & Suárez-Cabrera, D. L. (2011b). “Nos

- estamos construyendo de nuevo". Memoria Histórica de los hechos de violencia ocurridos en San José de la Turbía, Olaya Herrera, Nariño.* San Juan de Pasto: ONU-Mujeres, Programa "Una Ventana de Paz para Nariño."
- Caggiano, S. & Torres, A. (2011). *Negociando categorías, temas y problemas. Investigadores y organismos internacionales en el estudio de la migración indígena.* Quito: Flacso.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios.* Santiago de Chile: Lom.
- Cassigoli, R. (2013). Sobre la presencia nazi en Chile. *Acta Sociológica*, 61, pp. 157-178.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2004). *La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno.* México, D. F.: Miguel Ángel Porrúa, Cámara de Diputados LIX Legislatura, Fundación Colosio, Secretaría de Gobernación, Instituto Nacional de Migración.
- Caviedes, M. (2007). Antropología apócrifa y movimiento indígena. Algunas dudas sobre el sabor propio de la antropología hecha en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, pp. 33-59.
- Cepal (2006). *Migración internacional.* Santiago de Chile: Cepal.
- Colectivo Sin Fronteras (2007). *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad.* Santiago de Chile: Quimantú.
- Departamento de Extranjería y Migración (2011). *Informe anual Departamento de Extranjería y Migración.* Santiago de Chile: Departamento de Extranjería y Migración.
- Duarte, C. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, (13), pp. 59-77.
- Espinoza, J., Suárez-Cabrera, D. L. & Tijoux-Merino, M. (2012). *Vida cotidiana de niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos en los espacios sociales escolares en Santiago.* San Juan: V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia: Infancia, adolescencia y cambio social.
- Fals-Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina.* Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Clacso.
- Goffman, E. (2003). *Estigma: La identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Hevia, M. P. (2009). *Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena.* Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Huatay, C. (2007). *Educación pública e inmigrantes en Chile. Un análisis desde los derechos económicos, sociales y culturales.* Santiago de Chile: Representante Regional para América Latina y el Caribe de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Fundación Henry Dunant América Latina,
- Llobet, V. (2012). *Gestión de conocimiento en infancias y juventudes: Relaciones entre producción, circulación y uso de conocimiento y su impacto en la política pública. Encuentros y desencuentros, tensiones y retos. Infancia y políticas públicas: algunos derroteros.* Buenos Aires: Clacso.
- Mardones, P. (2006). *Exclusión y sobre-concentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial. Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe.* Buenos Aires: Clacso.
- Martínez, J. (2003). *El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el censo de 2002.* Santiago de Chile: Cepal.
- Martínez, J. (2011). *Migración internacional en América Latina y el Caribe. Nuevas tendencias, nuevos enfoques.* Santiago de Chile: Cepal.
- Mellado, V. (2008). *Los Desafíos de las Migraciones en Chile 2008-Acceso al sistema educativo chileno de niños y niñas migrantes.* Santiago de Chile: Organización Internacional para las Migraciones.
- Molina-Díaz, P. & Suárez-Cabrera, D. L. (2012). Niños y niñas de origen peruano en Santiago: un acercamiento desde las voces que configuran los espacios sociales.

- VII Congreso Chileno de Sociología y Encuentro Pre-ALAS. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Pavez, I. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez, C. (1998). *Sobre un concepto histórico de ciencia. De la epistemología actual a la dialéctica*. Santiago de Chile: Lom.
- Poblete, R. (2006). *Educación intercultural: Teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos desafíos para la integración*. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona.
- Podestá, R. (2007). Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), pp. 987-1014.
- Rappaport, J. (2003). El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca. En D. Mato (ed.) *Políticas e identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*, (pp. 257-281). Caracas: Faces.
- Riaño, P., Wills, M. E., Bello, M. N. & Quintero, V. (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá, D. C.: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Agora-Papeles de Filosofía*-, 25, pp. 9-22.
- Santos, B. de S. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: Clacso, Cides, Umsa, Plural Ediciones.
- Schiappacasse, P. (2008). Segregación residencial y nichos étnicos de los inmigrantes internacionales en el Área Metropolitana de Santiago. *Revista de Geografía Norte Grande*, 38, pp. 21-38.
- Solimano, A. (2013). *Migraciones, capital y circulación de talentos en la era global*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Soto, C. D. (2012). La migración internacional paterna o materna: una lectura desde los sujetos jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 611-624.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. & Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, Organización Internacional para las Migraciones.
- Suárez-Cabrera, D. L. (2010). *Jugando y construyendo identidades en el patio de recreo. Etnografía en una escuela con niño/as hijos/as de inmigrantes y niño/as chilenos/as*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Tijoux-Merino, M. E. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20, pp. 83-104.
- Unda, R. & Alvarado, S. V. (2012). Feminización de la migración y papel de las mujeres en el hecho migratorio. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 593-610.

Referencia para citar este artículo: Gascón, F. & Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 645-656.

Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez*

FELIP GASCÓN**

Profesor Universidad de Playa Ancha, Chile.

LORENA GODOY***

Profesora Universidad de Playa Ancha, Chile.

Artículo recibido en julio 7 de 2014; artículo aceptado en septiembre 30 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *El presente artículo tiene como propósito deconstruir el sentido que la visualidad dominante otorga a las infancias. Partimos desde una lectura crítica y articulada entre educación y comunicación, para des-cubrir las prácticas sobre minoridad que la mirada adulta despliega sobre niñas y niños. Existen evidencias para sostener que la imagen-archivo construida sobre la niñez puede leerse como metáfora de in-diferencia y como dispositivo de sumisión a un régimen visual que, en última instancia, dramatiza la hetero-normalidad. Por ello planteamos la necesidad de diseñar un estatuto verbovisual y expresivo de la niñez que, desde la política pública, re-conozca la necesidad de ampliar los espacios de autonomía en la producción de la subjetividad, de la presencia y de la historicidad de la niñez, como afirmación de la triple realidad humana: individual, societaria y genérica.*

Palabras clave: infancia, niñez, diferencias, imaginario, medios de comunicación, derechos del niño o niña, memoria colectiva (Thesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: educación, colonialidad, visualidad, estatuto audiovisual.

Presence and indifference. Towards a visual statute of childhood

• **Abstract (analytical):** *This paper aims to deconstruct the meaning that dominant visuality gives childhood. It begins with a critical and articulated reading of education and communication to*

* Este artículo de **revisión de tema** está asociado al proceso de fundamentación teórica del proyecto de tesis doctoral “La diferencia en educación. Imaginarios instituidos y su reproducción en la formación pedagógica de Chile y Argentina”, que desarrolla la co-autora en el Programa de Doctorado en Estudios Americanos, área Pensamiento y Cultura, del Instituto de Estudios Avanzados (Idea) de la Universidad de Santiago de Chile. A la vez dialoga con la línea de investigación sobre ecología política de la comunicación que desarrolla el co-autor desde el Centro de Estudios Avanzados (CEA) de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile), en particular a partir de las investigaciones basadas en el análisis crítico y complejo del discurso y del discurso verbovisual, respecto de la construcción de sentido que los medios de comunicación hicieron sobre el movimiento estudiantil chileno 2011-2012. Los proyectos PLU1110 “El movimiento estudiantil 2011: Diversidad temática y complejidad discursiva en la construcción de nuevas actorías. Estudio comparado de la prensa regional impresa y digital de Valparaíso, La Araucanía y Los Ríos”; y, PLU120019 “Discurso e imagen periodística. Construcción de imaginarios sobre el movimiento estudiantil 2011-2012 en la prensa regional impresa y digital de Valparaíso, La Araucanía y Los Ríos”, fueron desarrollados durante los meses de enero a octubre de 2012 y de enero a octubre de 2013 por un equipo de investigadores e investigadoras de tres universidades, quienes contaron con financiamiento del Fondo de Estudios sobre el Pluralismo en el Sistema Informativo Nacional de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt). Área de conocimiento: Otras Ciencias Sociales; Sub-área: Interdisciplina.

** Periodista, Licenciado en Ciencias de la Información y Doctor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona; Posgraduado de la Cátedra Unesco-Brasil en Comunicación y Políticas Públicas. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, investigador del Centro de Estudios Avanzados (CEA) y miembro del Observatorio de Participación Social y Territorio de la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile). Correo electrónico: fgascón@upla.cl

*** Profesora de Educación Diferencial, Mención Trastornos Específicos del Aprendizaje y Licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha; Magíster en Educación, Mención en Dificultades del Aprendizaje, por la Pontificia Universidad Católica de Chile; candidata a Doctora del Programa de Doctorado en Estudios Americanos, Mención Pensamiento y Cultura, del Instituto de Estudios Avanzados (Idea) de la Universidad de Santiago de Chile. Becaria Programa Capital Humano Avanzado, Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt). Académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha; Correo electrónico: lgodoy@upla.cl



uncover childhood-related practices that the visibility of adults gives children. There is evidence that supports the finding that the “image-file” for children can be read as a metaphor for indifference and as a device that is submissive to a visual regime, ultimately dramatizing hetero-normality. For this reason the authors propose the need to design a visual and expressive statute of childhood that, based on public policy, re-identifies the need to increase opportunities for autonomy in the production of the subjectivities, presence and historicity of children as an affirmation of the triple human reality: individual, society and humanity.

Key words: infancy, childhood, differences, imaginary, media, rights of the child, collective memory (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors key words: edu-communication, colonialism, visibility, audiovisual statute.

Presença e in-diferença. Para um estatuto visual da infância

• **Resumo (analítico):** Este artigo tem o propósito de desconstruir o sentido que a visibilidade dominante oferece às infâncias. Começa a partir de uma leitura crítica e articulada entre educação e comunicação para des-cobrir as práticas de “minoração” que o olhar adulto estende sobre meninas e meninos. Há evidências para sustentar que a “imagen-arquivo” construída sobre as crianças pode ler-se como metáfora de in-diferença e como dispositivo de submissão a um sistema visual que, em última instância, dramatiza a hétero-normalidade. Propõe-se, portanto, a necessidade de projetar um estatuto visual e expressivo da infância, que desde as políticas públicas e os saberes instituídos reconheça a necessidade de ampliar os espaços de autonomia na produção de subjetividade, presença e historicidade da infância, na confirmação da tripla realidade humana: indivíduo, sociedade e gênero.

Palabras-chave: infância, crianças, diferenças, imaginário, meios de comunicação, direitos do menino e da menina, memória coletiva (Têsauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palabras-chave autores: educomunicação, colonialidade, visibilidade, estatuto audiovisual.

-1. La infancia como “problema”. -2. Media y prácticas de minorización: la colonización de las infancias. -3. La educomunicación: dar voz para descolonizar la niñez. -4. A modo de conclusión: hacia un estatuto audiovisual de las infancias. -Lista de referencias.

1. La infancia como “problema”

Pretendemos entablar en las presentes reflexiones sobre la infancia y la visibilidad de otros mundos posibles, un diálogo a dos bandas entre comunicación y educación en cuanto ejes transversales sobre los que pudiéramos construir nuevos procesos interculturales o de re-conocimiento de la diferencia cultural, como forma de deconstruir lo que entendemos como metáfora de la in-diferencia o hegemonía de hetero-normalidad.

La niñez no debería plantearse como lugar desconocido para la adultez, sino por el contrario, una oportunidad para re-visitar, re-conocer y liberarnos de mecanismos de reproducción que reducen las vías alternativas para construir un humanismo plural. Sin embargo, las acciones y omisiones que desde la adultez operan hacia esta etapa vital en el desarrollo de todos y cada uno de los seres humanos, evidencian creencias

instaladas que tienden a reactualizar -y aun a resignificar- la recurrencia de conflictos intergeneracionales, cual si en los bordes de la postmodernidad continuaran reeditándose los ritos de tránsito entre la infancia y la vida adulta. Con cada generación de personas que alcanzan la mayoría de edad, no solo se activan memorias, voluntades y proyectos vitales que contribuyen a ampliar las redes de interacciones sociales; en forma sincrónica, pareciera que se activan también otros dispositivos: los del olvido intrínseco en la memoria histórica de largo plazo. De esta forma, mientras emerge lo colectivo y lo social, se instala como paradoja en los intersticios de la memoria personal una borradora que desdibuja los pliegues del mapa humano de itinerarios, devaluando, excluyendo, olvidando y desclasificando el tránsito por aquella etapa de descubrimientos, construcción de identidad(es) y potencialidades infinitas.

La subjetividad de niños y niñas se

presenta así capturada en un lapso de tiempo de pasaje o tránsito antropológico que media entre niñez/juventud/adultez, y en un lugar político desde donde se justifica el control y sujeción de su existencia, creatividad y permanencia, articulando de esta forma las dimensiones bio-crono-topo-etho-lógicas (Gascón, 2010b), tal vez tratando de imponer límites al desborde potencial de esos mundos posibles y realidades autónomas que otorgan sentido a los sujetos historizados. Será tal vez por dichas razones que se desencadena otra paradoja, que actúa espontáneamente como “mecanismo defensivo” y que combina la necesidad imperiosa de protección de las niñas y niños, con-fundida con la “necesidad de castigo”. Paradoja que respondería a lo que las sociedades tradicionalmente representan como el “deber ser”, exigencia frente a la cual la infancia “aprende a obedecer”, sometiéndose -aun sin plena conciencia-, a aquella máxima aristotélica de “se aprende a mandar obedeciendo”, que se instaura como mandato reproductor de hegemonía. Con el uso de las palabras, niñas y niños aprenden a nominar, clasificar y jerarquizar el mundo, incluso desde el olvido y la invisibilidad, pues la conciencia de lo humano habita en el lenguaje (Foucault, 1992) y a través de este se alcanza a “domesticar” las emociones.

Y es que las *palabras* conservan la *memoria de los fines* para los que fue ordenado el ecosistema tal como fue ordenado: el *quién* y el *qué no debe/debe hacerse dónde y cuándo*, que constituye la *matriz espacio-temporal* a partir de la que se genera el sistema argumental que nos recuerda *por qué* y *para qué*... hemos de adecuar lo que sentimos... según *lo que debe ser*. Porque al aprender las palabras y, más aún, al memorizarlas alfabéticamente y de acuerdo con la disciplina de la linealidad de la lectura y escritura, asumimos las formas de definir, denominar y ordenar espacio-temporalmente el entorno y las relaciones que hemos de mantener con el, a definir el aquí-ahora y diferenciarlo del más allá, el antes, el después... Hasta habituarnos a restringir los sentimientos que nos evocan de acuerdo con los propósitos que las impregnan¹ (Moreno-Sardà, 1991, pp. 79-80).

Así pues, la educación, en tanto dispositivo de la modernidad, y posteriormente el correlato de la comunicación masiva, han funcionado históricamente como herramientas de control y disciplinamiento de las infancias, utilizadas por los sujetos adultos para “igualar” a los “diferentes” en su actuar cotidiano, mas no para tomar conciencia de sus derechos, de las oportunidades y potencialidades para desarrollarse en y desde su diferencia. El que todas y todos seamos diferentes abre un mundo de posibilidades de convivencia, de diálogo y de re-conocimiento intercultural y, por supuesto, de comunicación y educabilidad, que pudiera irradiarse al sistema y las políticas de educación, y a las prácticas de *educomunicación*, lo que supera con creces el espacio del aula, de la escuela, de la comunidad escolar para instalar la educomunicación en y para la diversidad como problemática en el ágora pública.

He ahí la riqueza y complejidad que sitúan las diferencias y las infancias como lugares estratégicos de enunciación y relato del mundo y de la existencia, como “emplazamiento” (Vázquez, 2003) para comenzar a deconstruir el mundo hegemónico adulto, habitado por cánones, estándares, atribuciones im-propias y generalizaciones normalizadoras que opacan ausencias, invisibilidades y olvidos, desde donde se enuncian como macro-relatos la mayoría de los proyectos educativos, desoyendo la natural polifonía y performatividad de voces, miradas, cuerpos y ritmos que conviven -y no solo habitan- en la niñez, en la diferencia y en el encuentro con la otredad. Pues si pudiéramos tener alguna certeza del tiempo y del *estar presente* que guíe nuestra humanidad, deberíamos buscarla en la niñez y no en la adultez, puesto que si existe un tiempo en la vida de lo humano en que verdaderamente *se es*, ese tiempo, sin lugar a dudas, es el de la infancia (Skliar, 2005).

Así pues, frente a la metáfora de la in-diferencia y del enmudecimiento, consecuencia de las mediaciones masivas impuestas sobre *la historia*² de las infancias, nos cabe la hipótesis de si esta metáfora sería el correlato constituyente del referente disciplinar para la reproducción y control de los conflictos y tensiones propios de la comunicación humana, producto de la

1 Las cursivas son nuestras para hacer énfasis.



2 Subrayamos aquí el carácter singular y lineal de la historia como disolvente de las diferencias intergeneracionales, considerando que en los macrorrelatos sobre lo colectivo no existe emplazamiento alguno para significar el protagonismo socio-político de la niñez y las infancias.

asimilación/no asimilación intergeneracional de la memoria colectiva (Moreno-Sardà, 1991). Es por ello que sostenemos que los sistemas de comunicación y educación se configuraron estratégicamente en la modernidad como los principales dispositivos de aprendizaje de lo humano, estableciendo límites vitales a la

plasticidad, a la curiosidad, a la creatividad, a la presencia, a la soltura y a la emotividad, propias de la niñez. Nuestra reflexión, en consecuencia, apunta a la deconstrucción de ese itinerario conceptual (ver fig. 1) que la modernidad en su expansión colonial impuso en el imaginario colectivo sobre lo humano y la niñez.

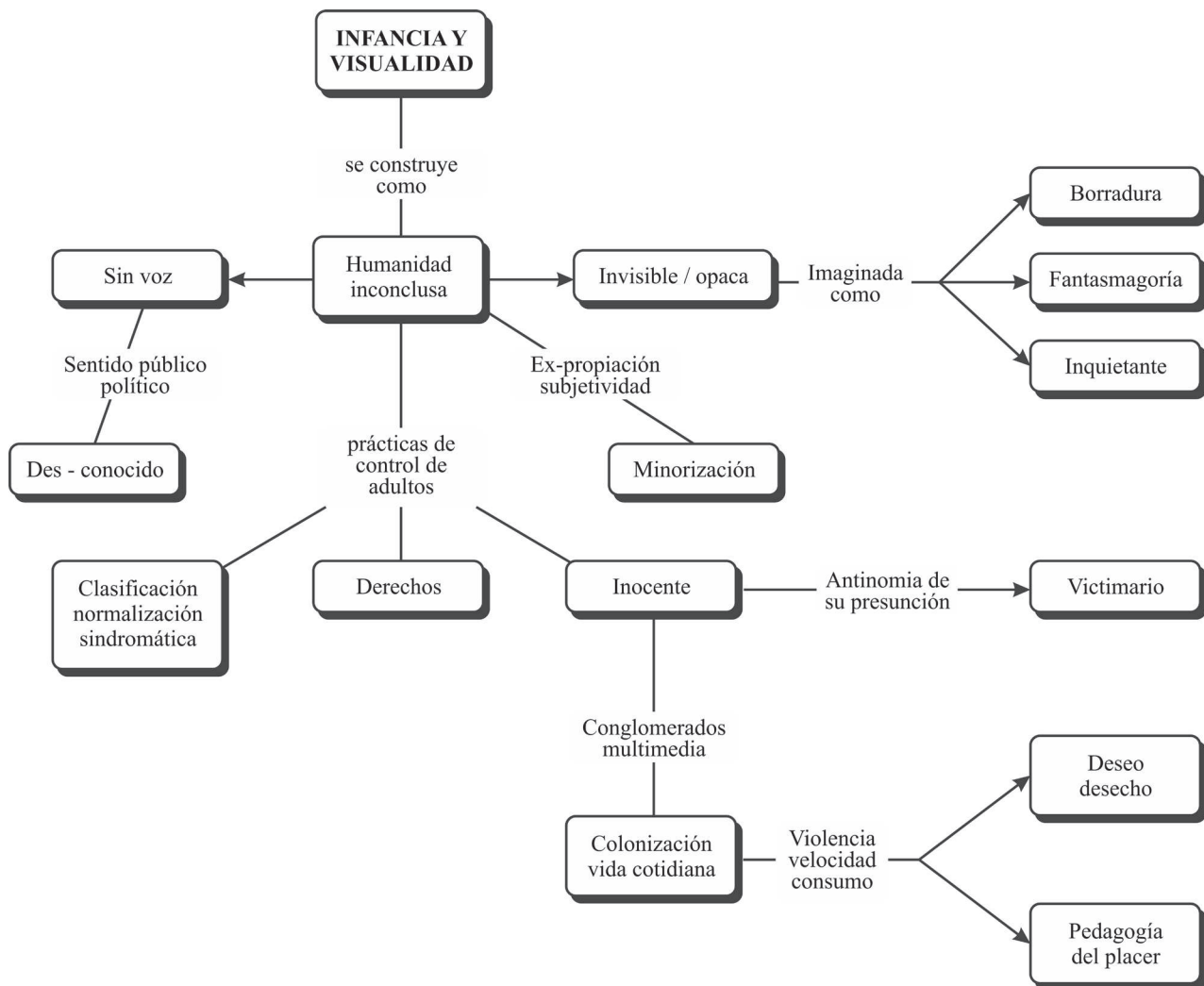


Fig. 1: Mapa conceptual sobre la Colonización de la Mirada y la Visualidad de la Infancia.

Fuente: elaboración propia.

2. Media y prácticas de minorización: la colonización de las infancias

Olga Grau (2011) considera que el propio contexto etimológico de *infancia* hace referencia al *infans* como aquel que no habla, y que en su origen latino correspondía a la fase de ausencia de lenguaje articulado, considerando a niñas y niños como en estado larvario, como un

individuo adulto no acabado, “algo incompleto, como algo que aún no es, como algo que no es en sí mismo (sino a través de una fútil y soberbia comparación con aquello que se supone el ser adulto)” (Skliar, 2005, p. 5), el cual, siempre dependiente y en espera, no tiene derecho a voz propia. La infancia, de la voz latina *infantia*, significa “el que no puede expresarse en público en forma inteligible”. Siendo estas,

construcciones en negativo de una parte de la humanidad, la subjetividad infantil se expresa entonces como una *presencia en potencia del sujeto adulto*, que no es considerada como una etapa vital autónoma, sino como parte de la línea secuencial de maduración de la vida. Como correlato de esa historia lineal de in-diferencias, la niñez no se concibe ni visibiliza como devenir potencial de otros mundos posibles, sino como reproducción intergeneracional de la heteronormalidad instituida.

La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. La infancia, desde este punto de vista, no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa de un conjunto de acciones más o menos controladas técnicamente y algo eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, a sus características o a sus demandas. Nosotros sabemos lo que son los niños y niñas, o intentamos saberlo, y procuramos hablar una lengua que los niños y niñas puedan entender cuando tratamos con ellos en los lugares que hemos organizado para albergarlos (Larrosa, 2000, p. 166).

Esta situación es fundamental si se piensa el lugar que las palabras tienen como sentido etiológico que nos distancia de la conducta animal y nos inserta en la semiosfera de lo humano. Las palabras constituyen sentido y significado, y la ausencia o la negación de estas en niñas y niños reproduce el problema de la negación. Es así que, desde la adultez, se siguen suponiendo características comunes entre niñas y niños, olvidando sus particularidades, las cuales “cruzan dimensiones económicas, geográficas, de género, de clase, raza y diversidad cultural” (Grau, 2011, p. 47). La in-diferencia tiene estrecha relación con el *adultocentrismo*, rasgo que asociamos al androcentrismo, determinante en su contraparte económico-política: el paradigma desarrollista.

Sobre el fondo de una crítica del adultocentrismo común a la socio-antropología, a la sociología y a la psicología, vuelve a surgir el asunto de la diferencia niño/adulto o niña/

adulto, porque las antiguas respuestas ofrecidas por el desarrollismo no bastan hoy (Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2014, p. 86).

La exclusión de esa diferencia teleológica comporta, a la vez, la negación del derecho a comunicar:

(...) Se niega que el otro habla y se niega que su habla sea posible; o en otro sentido, se da la autorización para que el otro hable de lo mismo y, entonces, se celebra la generosa autorización, no la voz (Skliar, 2003, p. 86).

Graciela Frigeiro señala que las vidas de las niñas y niños están divididas, marcando una separación entre aquellos a quienes los sujetos adultos nombran como “niños o niñas” simplemente, y aquellos a quienes se les identifica como “menores”, a los cuales se les ha expropiado su derecho aplicándoles *prácticas de minorización*. Estas prácticas son todas aquellas que niegan la entrada de los sujetos en el tejido social, constituyendo a las infancias como un *resto*. Esto implica que no se ofrece a estas vidas el *trabajo estructurante de la institucionalización*, comprendida como “aquel que hace de todos, sujetos de la palabra: pares y socios” (Frigerio, 2011, p. 81), lo que compete al Estado como garante de la *filiación simbólica* para todas y todos. Estas prácticas de minorización tienen efectos reales sobre las *vidas* de niñas y niños, quienes son transformados desde “*menores de edad*” a “*menores*”, concepto que carga con las representaciones de una infancia adjetivada.

Este orden clasificador precede a una operación particular, dado que unifica las dos vertientes interpretativas de la ley: la de protección y la de sanción y castigo. En el marco de las teorías de la minoridad, protección y castigo son dos caras de la misma moneda: se castiga-encierra para proteger la infancia en peligro material o moral. Con la característica particular de que, lo que se sancionaría, no sería un delito, una falta o un crimen, sino un origen social, un estado de situación, una presunción de potencial delictivo -asignación de peligrosidad pre-delictual-, en donde la gestión punitiva de la pobreza hizo y hace de punto de partida y horizonte (Frigerio, 2011, pp. 82-83).

Por ello, Frigerio plantea que las nuevas normas de la Convención Internacional de los Derechos del Niño no afectan por igual a niñas y niños, según se encuentren en uno u otro lado del límite que los clasifica como niños o niñas *minorizados*. Lo que parece preocupante a la autora es que no ha cambiado mayormente el registro simbólico y el universo imaginario de los sujetos adultos acerca de las infancias, lo cual lleva a hacerse algunas preguntas acerca de las prácticas que las personas adultas tienen frente a las niñas y niños adjetivados y víctimas del orden clasificador, respecto a si este trato hacia la infancia enmascara una situación inconfesable como el odio hacia esta.

Frigerio propone indagar qué se pone en juego de la propia infancia no resuelta cuando un individuo adulto trabaja con niños y niñas, y qué de este mundo no resuelto dicta sus posiciones en las políticas hacia estos. Acaso “¿caratular a los niños expresaría el intento de control de aquello que es desconocido e inquietante para los adultos?” (Frigerio, 2011, p. 85). Como alteridad radical, como sujeto extranjero, el niño o niña puede despertar en las gentes adultas fantasmas de lo desconocido, y su clasificación, etiquetamiento y confinamiento significaría para ellas protección. Los niños y niñas pasan a ser tratados como objetos maléficos a los que la producción normativa convierte en chivos expiatorios, en depositarios de leyes que cargan con una demonización hacia la niñez y que las nuevas normas conservan y “permitirían a los adultos mantener una fingida inocencia acerca de sus prácticas, las que se sostendrían en una denegación de su participación en la expropiación de subjetividades de las que fueron objeto no pocos niños” (Frigerio, 2011, p. 86).

Según Frigerio, las etiquetas y la designación del otro como sujeto *menor* no han sido lo único que ha transformado las vidas de niñas y niños en vidas dañadas. Hoy se atribuye a la infancia la *inocencia* como característica significativa del imaginario colectivo, siendo promovida y reiterada como concepto creativo por la publicidad y la propaganda política, como estrategia para la expansión del consumo por las industrias culturales, la Internet, el cine, la televisión, los videojuegos, los videoclips

musicales, las revistas y los cómics infantiles, entre otras. Los conglomerados multimedia transnacionales potencian la colonización del mundo cotidiano de la infancia, introduciendo en niñas y niños formas de comportamiento y consumo globalizantes; homogeneizando sus formas de hablar, de pensar, de actuar y de desear. La producción de cultura infantil popular por parte de las corporaciones transnacionales, en su afán por encontrar nuevos consumidores y consumidoras, ha establecido -según Steinberg & Kincheloe- una verdadera “pedagogía del placer” (Marín, 2011, p. 68), correlación que planteamos nosotros entre deseo y desecho, consecuencia de la violencia de la velocidad que impone el consumo, cuyo espectro de acción se amplía exponencialmente hacia ese nicho del mercado globalizado. De esta manera, todas las dinámicas generadas por el control del mundo de la infancia estarían operando como un “currículo cultural”.

Para la nascente sociología de la infancia y los *Childhood Studies* resulta preocupante la doble influencia que ejercen los media, entre la perversión sexual adulta y la alienación consumidora (Neyrand, 2010, cit. Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2014), convirtiendo al niño o niña, sujetos en la construcción de su autonomía, en actores pasivos respecto de sus procesos de identificación. “El hiperconsumo cuyo blanco es el niño-rey se basa en la ausencia de frustración” (2014, p. 85). En esa misma perspectiva, Dora Lilian Marín (2011) señala que, paradójicamente, la condición de inocencia de la infancia es el elemento central de dominación y explotación infantil que fuerzas sociales, políticas y económicas llevan a cabo mediante la sexualización, la conversión en mercadería y la comercialización de las niñas y niños,

(...) manipulados a favor de intereses puramente comerciales; tal es el caso de la producción masiva de juguetes, películas y otros productos “aparentemente” inocentes, pero cargados de fuertes contenidos “ideológicos”. Estas corporaciones son acompañadas también por políticas, proyectos e instituciones nacionales y transnacionales destinadas a salvar y

proteger a la infancia, “en peligro” o “peligrosa” (Marín, 2011, p. 69).

La representación de la *inocencia infantil*, como demostraron Ariel Dorfman y Armand Matterlart (1972), es el mito mediante el cual se mantienen ocultos los problemas sociales reales, y a través del cual se controla y domina la cotidianidad de las niñas y niños mediante la reproducción de la matriz visual de la colonialidad (Barriendos, 2011) que, a su vez, elabora complejos constructos discursivos e imaginarios sociales: estereotipos racistas, de género, victimización/criminalización, normalizando las exclusiones y asimetrías del statu quo. El espacio audiovisual, la publicidad, el cine, los video-juegos y las redes sociales, constituyen una topografía privilegiada desde donde reiteradamente se construye y sobre-expone -en forma abusiva, sensacionalista³ y bajo las sutilezas de la violencia simbólica (Bourdieu, 1997)- a una infancia marcada por imaginarios transculturales (Barriendos, 2011), estereotipos visuales, prejuicios, segregaciones y reproducciones de un *deber ser* que ordena los proyectos vitales de las nuevas generaciones, no de re-cambio, sino más bien determinadas a priori para un cambio de la conservación. Los conflictos intergeneracionales en torno a la identidad se expresan en su forma más paradójica en el contexto donde situamos la *otredad*, si es que la entendemos aisladamente como mera interioridad o exterioridad de la colonialidad, pues es al pretender definir sus deslindes cuando se confunden el pensamiento esencialista y una presunta fenomenología etnográfica que justifica un complejo de inferioridad subyacente en la conciencia, al que Frantz Fanon (1973) respondió con un complejo de autoridad en la conciencia del sujeto colonizador. Es en esa caótica cartografía donde se invisibiliza el

hecho de que el otro existe en relación, el niño o niña existe con el individuo adulto, los hijos e hijas existen con su padre y su madre. No hay que olvidar que la alteridad para el negro no es el negro, sino el blanco. Las consecuencias de la colonización europea no solo tienen un impacto psicológico; existen relaciones internas entre la conciencia y el contexto social (Fanon, 1973, pp. 101-102). La concepción teleológica sobre la infancia traduce así la discriminación del individuo colonizador, al tiempo que subyuga las otredades a la condición de colonizadas, arrebatándoles todo valor y originalidad, para cuestionar incluso el estatuto de la propia condición humana, tanto del sujeto colonizador como del colonizado.

Según Marín, son cuatro los ejes mediante los cuales se manejan, finalmente, la vida de las niñas y niños: la *criminalidad*, niños o niñas en peligro/niños o niñas peligrosos; la *sexualidad*, abuso de menores/erotización de los cuerpos infantiles; el *trabajo*, trabajo infantil/necesidad de trabajo; y la *educación*, articulada -agregamos nosotros- con la *comunicación* y la *cultura*, frente a la dicotomía derechos/deberes. En torno a estos ejes “se entrecruzan las tensiones morales con los intereses políticos y económicos [...] Esta es una tentativa de producir, incorporar y naturalizar, amplia y masivamente, características atribuidas a la infancia” (Marín, 2011, p. 71).

3. La *edukomunikación*: dar voz para descolonizar la niñez

La educación y la comunicación han estado y estarán siempre en constante interacción y mutación, ya sea producto de la lucha de grupos de la sociedad por generar transformaciones o por las élites comerciales que se han apropiado de términos que durante más de un siglo fueron sinónimo del bien público y de derechos fundamentales de reconocimiento del sistema democrático. Bajo la lógica neoliberal, el derecho colectivo se trastoca en libertad individual; los bienes públicos en bienes de consumo, relacionándolos con procesos industriales de modernización y crecimiento productivo de las sociedades.

3 A propósito del tratamiento periodístico de niños y niñas en el seguimiento del mayor incendio urbano de la historia de Chile, que afectó en abril de 2014 a más de 13.000 personas en la ciudad de Valparaíso -un número superior a 3.000 casas quedaron arrasadas-, se interpusieron cerca de 150 denuncias ante el Consejo Nacional de Televisión (CNTV) contra los diferentes reportajes y programas en directo que convirtieron la tragedia en un *reality-show*. Entre los reportajes más cuestionados éticamente destaca “Los niños de la tragedia porteña” (9.03 min.), del periodista Claudio Fariña, transmitido en el informativo central “24 horas” de Televisión Nacional de Chile (TVN), el 16 de abril. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=a9rl16sTqNU>

Frente a la perversión neoliberal de la clasificación, la competencia, la focalización, la medición estadística de estándares, la dictadura del indicador, la eficiencia y la saturación diagnóstica y sindrómica de la hetero-normalidad que padece el cuerpo-mente de la niñez, pareciera que hemos perdido en nuestra adultez la capacidad de con-movernos, de *estar presentes* en la convivencia y en la interacción humanas, más que en la exclusiva contemporaneidad de la realidad virtual. En esta fase de reindustrialización, el capitalismo bio-cognitivo y financiero no soporta la pluralidad de los tiempos, ni de las culturas; necesita imperiosamente alimentarse de la violenta y continua aceleración del tiempo como estrategia para mantener su control hegemónico y colonial, que se infunde a través de la mirada y se proyecta sobre la producción visual de alteridad (Barriandos, 2011).

Es esta una sociedad líquida, de flujos y redes inmateriales, en la que la porosidad de las fronteras está afectando a todas y cada una de las esferas de nuestra ecología humana. Como consecuencia de ello, la emergencia de nuevos movimientos sociales no es ya un fenómeno de efervescencia aislado y de carácter local, sino más bien la manifestación en rebeldía de un archipiélago de subjetividades, incertidumbres y alternativas en busca de su articulación para poner fin a un sistema-mundo colonial, caracterizado por un orden hegemónico, expansivo, excluyente, en el que se entronizó como simulacro la ideología de la igualdad, cuya inspiración filosófico-conceptual ha radicado como certeza incólume de las ciencias en la mitología del progreso y el desarrollo (Fornet-Betancourt, 2009).

Es por ello que necesitamos reinventarnos e instalar otro tipo de matrices de pensamiento-acción que nos permitan tener posiciones frente a estos tiempos de crisis y oportunidades de cambio en nuestra comunicación y aprendizaje de lo humano. Nuestra implicación se ha definido desde la concepción de la ecología política de las comunicaciones, una matriz de *pensamiento situado* que considera la articulación de las dimensiones bio-crono-topo-etho-lógicas como aproximación al estudio de las redes, políticas y memorias con que las diferentes comunidades

humanas dan sentido a su existencia y a las relaciones de intercambio material y simbólico que establecen con otras comunidades próximas y lejanas. Se trata, desde esta perspectiva, de dar sentido crítico a los vacíos, borraduras, cortes y discontinuidades que pesan sobre los saberes instituidos; saber-poder inspirador de políticas públicas para explicar las tensiones intergeneracionales que se producen en la comunicación humana respecto de la transmisión de saberes, experiencias y posibilidades de ser y de vivir, que históricamente han limitado y precarizado la plasticidad, la creatividad, la curiosidad y la emotividad propias de la niñez. Sin esa crítica deconstructiva respecto de lo que puede considerarse como el mayor grado de discontinuidad en el ciclo vital que pesa sobre la niñez, en el itinerario que transforma el rol de hijo o hija en su tránsito para asumir el rol de padre (Benedict, 1974)⁴, se hace difícil explicar fenómenos sociales de larga duración histórica (Braudel, 1979) como expresión de la asimilación/no asimilación individual y grupal de la memoria colectiva.

Pero, si bien es cierto que la asimilación personal de la memoria colectiva se realiza a lo largo del proceso de aprendizaje humano, conviene tener muy en cuenta que ¡afortunadamente! nunca se es adulto de una vez y para siempre. Y además, que la adecuación de cada criatura a lo que cada colectivo ha configurado históricamente como humano el aprendizaje del repertorio de modelos humanos adultos no supone solo una mera asimilación de fórmulas verbales, sino ante todo un proceso de con-formación en constante inter-acción con el ecosistema. Un proceso, pues, que nos acompaña a lo largo de toda nuestra

4 Sostiene Ruth Benedict que los contrastes de roles entre los individuos niño o niña y padre o madre son: el de status responsable/rol de status no responsable, dominación/sumisión, y rol sexual pasivo/activo. Por ello enfatiza que “Estos roles están poderosamente diferenciados en nuestra sociedad; un buen hijo es dócil y no asume las responsabilidades del adulto; un buen padre sostiene a sus hijos y no debe permitir que se desprecie su autoridad. Además, el niño debe carecer de sexo dentro del ámbito familiar, mientras que el rol sexual del padre es fundamental en la familia. El individuo que desempeña uno de los roles debe replantearse su comportamiento desde casi todos los puntos de vista al asumir el otro”. Cit. en: Moreno-Sardà (1991).

existencia, ya que la vida social no es estática sino dinámica, y en el transcurso de nuestra vida modificamos nuestra relación con el ecosistema por razones de edad, desplazamientos, etc. (Moreno, 1991, p. 86).

Esta constante tensión que contextualiza toda dinámica en la educación y la comunicación, obliga a quienes dedicamos nuestras vidas a su estudio a estar abiertos al cambio y a lo impredecible, evitando reproducir conceptos viejos para explicar fenómenos nuevos.

4. A modo de conclusión: hacia un estatuto audiovisual de las infancias

Múltiples han sido en el último tiempo los intentos en Latinoamérica por promover el debate en torno a las políticas públicas de comunicación y buenas prácticas profesionales (Martinis, 2013, Conacai, 2013, Maurás, 2013, Andi, 2008), que se desprenden del reconocimiento legal de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes (Unesco, 2011, OIJ, 2005). Todavía se constata, sin embargo, un lento avance en políticas concretas de protección y promoción de los derechos de la niñez y la adolescencia, que más allá de lo punitivo potencien el derecho positivo en los medios masivos de comunicación, generando institucionalidad para la existencia de órganos reguladores independientes, programas sistemáticos de investigación y, ciertamente, de *educación medial* en la escuela.

Aunque existe consenso profesional sobre la necesaria protección de la identidad e imagen de niñas, niños y adolescentes (Maurás, 2013), la simple borradura de sus nombres y rostros en los *media* no implica, en sí misma, una toma de conciencia crítica en la búsqueda de otras estrategias verbo-visuales que superen la *normalización* de las formas de exposición, nominación, tematización y tratamiento de los contextos relativos a la niñez y a la juventud. Un estatuto audiovisual de las infancias debiera proponerse, cuando menos, la deconstrucción de aquella racionalidad reproductora de prejuicios, estereotipos, olvidos e invisibilidades propios del androcentrismo, la colonialidad, el racismo y el clasismo, que continúan poblando -con

significaciones dependientes respecto de la adultez- el imaginario de la niñez en general y, en particular, de las diferencias entre niños y niñas. Las consecuencias de esas prácticas discursivas verbo-visuales adultocéntricas y simplificadoras de las diferencias humanas, se traducen en la reproducción de dispositivos políticos y estéticos de empujamiento, sexualización, dramatización, victimización, puesta en riesgo y vulneración de las imágenes, las expresiones y las emociones de las subjetividades de la niñez.

En ese contexto es en el que debemos interrogarnos en torno a la viabilidad de una visualidad de la presencia⁵ que posibilite el florecimiento de otros mundos posibles para *ser y convivir* humanamente. La simple promesa de la democracia digital no augura mayores transformaciones que la aparición de una nueva frontera para la realidad: la realidad virtual, donde los nativos digitales se exponen fácilmente a confundir los límites de los espacios público, privado e íntimo. Un primer acto de bioética debería guiarnos hacia la necesaria deconstrucción de la matriz de pensamiento androcéntrica (Moreno, 1988), racional-iluminista, occidental, adulta, viril, hegemónica, expansiva, colonial, etnocéntrica..., inspirada desde una *episteme decolonial de la diferencia*, que interprete la diversidad desde dimensiones éticas, estéticas y políticas, para resituar la diferencia, no exclusivamente como problemática objeto de estudio, sino también como caja de herramientas para transformar la realidad, tomando en cuenta las particularidades y características propias de cada individuo y de su contexto socio-histórico-cultural, liberándose finalmente de aquella *episteme de la igualdad moderna* cuya ontología sigue sin interrogarse respecto de quién.

Como señalan Sánchez y Ortega, “el desarrollo humano es producto de la interacción permanente entre elementos orgánicos y factores sociales” (2008, p. 125). De esto se desprende

5 La formulación de una epistemología del presente en las comunicaciones persigue justamente la adopción de una perspectiva ética, estética y política de la presencia, cuya motivación arranca desde la genealogía de la colonialidad como toma de conciencia frente a la otredad negada, invisibilizada, estereotipada, y la significación de la filosofía de la liberación como devenir de todo sujeto histórico.

que el desarrollo de las personas depende de sus capacidades biológicas y de sus capacidades socio-culturales. Entonces, uno de los objetivos fundamentales de la *educomunicación* debería ser “lograr el desarrollo integrado de las capacidades de cada [niño y niña], no con un molde al cual (...) debe[n] someterse, sino con un criterio de desarrollo personal” (Gagliardi, 1995, p. 4) de todas sus capacidades creativas. Consecuentemente, la *educomunicación* debería estar orientada a

(...) atender la diversidad, dado que la misma presenta diferentes tipologías de manifestaciones, ya sea las inherentes a condiciones orgánicas -diferencias motoras, visuales, auditivas, intelectuales-, como las concernientes a las diversidades de carácter cultural, social, familiar y étnica (Sánchez & Ortega, 2008, p. 125).

Un régimen visual fundamentado desde una diferencia genealógica, que reconoce subjetividades diferenciales con historicidad, comporta la desinstalación de un etnocentrismo epistémico que alimenta los “régimenes visuales de la modernidad/colonialidad”, instituidos a través de los siglos por las distintas culturas mediáticas en el imaginario colectivo. La crítica latinoamericana a dichos régimenes visuales, atravesados por la transculturalidad y el capitalismo, se fundamenta desde la

(...) descolonización de los universalismos y las epistemologías occidentales (...) y un nuevo acuerdo visual transmoderno, al cual se le podría definir como un diálogo visual interepistémico entre aquellos régimenes visuales canonizados por la modernidad eurocentrada, y aquellas culturas visuales otras que han sido racializadas y jerarquizadas por el proyecto de la modernidad/colonialidad (Barriandos, 2011, p. 14).

La *alterización* del pensamiento (Gascón, 2010a) desde la insumisión de las subjetividades, privilegiaría la eclosión de miradas y visualidades dialogantes y liberadoras, donde cada niño o niña tenga protagonismo para expresarse y desarrollarse de acuerdo con las capacidades espacio-temporales apropiadas

a su subjetividad, y no aquella que la mirada adulta define unilateralmente como apropiada/apropiable. In-vitar a nuestra niñez a con-vivir, implica tener como propósito la capacidad de re-conocer la autonomía vital necesaria en la producción de su subjetividad, en la presencia, en el protagonismo en las agendas políticas y sociales (Larraín, 2011, p. 96) y en la historicidad, para activar la visibilidad dialógica de las memorias de las diferencias, que a menudo son vulneradas, precarizadas o minorizadas en el orden de la clasificación y normalización, para una toma de conciencia de otro mundo posible en el que tenga pleno reconocimiento la triple realidad humana *individuo, sociedad y género humano* (Morin, 2010), y el destino común de la humanidad plural.

Lista de referencias

- Andi (2008). *Regulação de Mídia e Direitos das Crianças e Adolescentes. Uma análise do marco legal de 14 países latino-americanos, sob a perspectiva da promoção e proteção*. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância. Recuperado el 7 de mayo de 2013, de:
<http://www.andi.org.br/sites/default/files/08.%20Regula%C3%A7%C3%A3o%20de%20m%C3%ADdia%20e%20direitos%20das%20crian%C3%A7as%20e%20adolescentes.pdf>
- Barriandos, J. (2011). La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómaditas*, (35), pp. 13-29. Recuperado el 25 de abril de 2014, de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105122653002>
- Benedict, R. (1974). Continuidad y discontinuidad del condicionamiento cultural. En I. L. Horowitz (ed.) *Historia y elementos de la Sociología del Conocimiento*, (pp. 147-156). Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la Televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Braudel, F. (1979). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

- Conacai (2013). *Criterios de calidad del Conacai para una mejor comunicación audiovisual destinada a niñas, niños y adolescentes*. Buenos Aires: Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y de la Infancia de Argentina. Recuperado el 12 de noviembre de 2013 de: http://www.consejoinfancia.gob.ar/wp-content/uploads/2013/10/DES_conacai_28x35_CURVAS.pdf
- Dorfman, A. & Mattelart, A. (1972). *Para leer al pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Aachen: Verlag Mainz.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Frigerio, G. (2011). Reflexiones sobre la injusta división de las infancias. En F. Cousiño-Donoso & A. M. Foxley-Rioseco (eds.) *Políticas públicas para la infancia*. Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación, Unesco.
- Gagliardi, R. (1995). *La educación intercultural y la formación de maestros. Papers on teacher training and multicultural/intercultural education, 31*. New York: International Bureau of Education, Unesco.
- Gascón, F. (2010a). Biopolítica, migraciones y pensamiento alterizado. Dispositivos mediáticos para el control de imaginarios. *Revista F@ro, 11 (1)*, pp. 1-9. Recuperado el 3 de agosto de 2010, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3320992>
- Gascón, F. (2010b). ¿Políticas de la memoria o semióticas del olvido? Imaginarios sobre comunicación y cambio social. *Razón y Palabra, 71 (1)*, pp. 1-13. Recuperado el 13 de marzo de 2010, de: http://www.razonypalabra.org.mx/rypant/N/N71/TEXTOS/1_GASCON_REVISADO_1.pdf
- Gómez-Mendoza, M. A. & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1)*, pp. 77-89. Recuperado el 22 de abril de 2014, de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1113/479>
- Grau, O. (2011). Representaciones sociales de la infancia, discursos y prácticas. En F. Cousiño-Donoso & A. M. Foxley-Rioseco (eds.) *Políticas públicas para la infancia*. Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación, Unesco.
- Larraín, S. (2011). De objeto de protección a sujeto de derecho. En F. Cousiño-Donoso & A. M. Foxley-Rioseco (eds.) *Políticas públicas para la infancia*, (pp. 91-98). Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación, Unesco.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Marín, D. L. (2011). Notas para pensar la constitución de un campo discursivo. En F. Cousiño-Donoso & A. M. Foxley-Rioseco (eds.) *Políticas públicas para la infancia*, (pp. 55-76). Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación, Unesco.
- Martinis, F. (coord.) (2013). *Los chicos, las chicas y sus derechos en la comunicación. Guía para un tratamiento adecuado de las temáticas de niñez y adolescencia*. Salta: Ministerio de Derechos Humanos, Gobierno de Salta, Mundo Gráfico Salta Editorial. Recuperado el 7 de junio de 2013, de: <http://www.salta.gov.ar/images/banners/guia-comunicacion-tratamiento-periodistico-adecuado.pdf>
- Maurás, M. (2013). *Derechos del niño y medios de comunicación*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Televisión, Departamento de Estudios.
- Moreno-Sardà, A. (1988). *La otra política de Aristóteles. Cultura de masas y divulgación del arquetipo viril*. Barcelona: Icaria.
- Moreno-Sardà, A. (1991). *Pensar la historia a ras de piel*. Barcelona: La Tempestad.

- Morin, E. (2010). *Pensar la complejidad. Crisis y metamorfosis*. Valencia: Universitat de València.
- OIJ (2005). *Convención Iberoamericana de los Derechos de la Juventud*. Madrid: Organización Iberoamericana de Juventud. Recuperado el 21 de enero de 2013, de: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20120607115106_98.pdf
- Sánchez, J. & Ortega, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la justifican. *Revista Sapiens*, 9 (1), pp. 123-135.
- Skliar, C. (2003). *Acerca de la espacialidad del otro y de la mismidad, ¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 41 (XVII), pp. 11-22. Recuperado el 20 de abril 2013, de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6024/5431>
- Unesco (2011). *Políticas públicas para la infancia*. Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación, Unesco.
- Vázquez, M. A. (ed.) (2003). *Teoría del emplazamiento: aplicaciones e implicaciones*. Sevilla: Alfar.

Referencia para citar este artículo: Cárdenas-Forero, O. L. (2015). La Participación de docentes de Preescolar Público en el Movimiento Pedagógico Colombiano. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 657-669.

La Participación de docentes de Preescolar Público en el Movimiento Pedagógico Colombiano*

ÓSCAR LEONARDO CÁRDENAS-FORERO**
Profesor Universidad del Tolima, Colombia.

Artículo recibido en julio 1 de 2014; artículo aceptado en septiembre 17 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo)** Desde una perspectiva cualitativa, las ideas aquí expresadas son una apuesta por rastrear las condiciones históricas que operaron articuladamente en cierto momento para determinar la actuación, participación e incursión de docentes de preescolar público en el Movimiento Pedagógico Nacional, ausentes de la realidad educativa del momento, de los discursos formulados, de las acciones efectuadas, de las publicaciones, eventos y congresos realizados, haciendo difusa y casi imperceptible su actuación e intervención en las dinámicas del movimiento mismo. Con esta exploración examino lugares recónditos de la historia de la educación colombiana, en la búsqueda de otorgarle a esta subjetividad recientemente creada en la escuela pública, un estatus distinto y un reconocimiento a su participación en dicha movilización política.

Palabras clave: docentes de preescolar público, escuela pública, participación política (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autor: Movimiento Pedagógico Colombiano.

Participation of public preschool teachers in the Colombian pedagogical movement

• **Abstract (descriptive):** This research examines the historical conditions that determine the actions, impact and participation of public preschool teachers in Colombia's national pedagogical movement. Using a qualitative approach the article highlights that public preschool teachers were excluded from some aspects of the historical construction of education in the country. These include not being mentioned in official language and texts or excluded in the actions that have been carried out, as well as a lack of involvement in publications, events and conferences that have been held. This has resulted in public preschool teachers having an imperceptible level of action and intervention in the Colombian pedagogical movement. Through this exploration the author examines specific moments in the history of education in Colombia with the objective of creating a different status and improved level of recognition of public preschool teachers' role in this political mobilization, as well as highlighting the specific subjectivities that have recently been created in public schools.

Key words: public preschool teacher, public school, political participation (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Key words author: colombian pedagogical movement.

* Este artículo de **revisión de tema** es el producto de los encuentros, producciones y sospechas que han emergido durante la realización del Proyecto "Maestros, Memoria y Movimiento Pedagógico" financiado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), desde febrero de 2013. Áreas: Historia y Educación. Subárea de Conocimiento: Educación.

** Profesor de la Universidad del Tolima, Colombia. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad del Tolima. Máster en Desarrollo Educativo y Social Convenio Cinde-UPN. Ponente en el IV Coloquio Latinoamericano de Biopolítica. Docente del Colegio Entre Nubes S. O. IED (Colombia). Correos electrónicos: osle1972@gmail.com; olcardenasf@ut.edu.co



A participação do professor pré-escolar público no movimento de educação colombiano

Resumo (descritivo): *A partir de uma perspectiva qualitativa, as ideias aqui expressas são uma tentativa de rastrear as condições históricas que operavam de forma articulada, em certo momento, para determinar o desempenho, a participação e a incursão de professores de pré-escolar público no Movimento Pedagógico Nacional, ausentes da realidade educacional do momento, dos discursos, das ações realizadas, das publicações, eventos e conferências ocorridos, fazendo difusa e quase imperceptível sua performance e intervenção nas mesmas dinâmicas de movimento. Com esta exploração examinam-se lugares mais remotos da história da educação na Colômbia, na busca de conferir à escola pública recém-criada um status distinto e o reconhecimento de sua participação na mobilização política.*

Palavras-chave: professor de pré-escolar público, escola pública, participação política (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autor: movimento educacional colombiano.

-1. Preludio. -2. Movimiento Pedagógico Nacional y docentes de preescolar público. -3. De la condición emergente del sujeto docente de preescolar público. -4. De las publicaciones en la Revista Educación y Cultura. -5. La actuación del sujeto docente de preescolar público en el Movimiento Pedagógico. -6. Epílogo. -Lista de referencias.

1. Preludio

Los planteamientos que expreso a continuación están dirigidos a develar algunos matices olvidados dentro de la historia de la educación colombiana, en procura de explorar las condiciones históricas que se instalaron en cierto momento, obedeciendo a unas reglas, para determinar la participación, incursión, actuación o tal vez olvido, del sujeto docente de preescolar de las escuelas públicas del país en el denominado Movimiento Pedagógico Nacional. Con este análisis pretendo discurrir sobre la construcción histórica que he elaborado alrededor de la vinculación y del papel del sujeto docente de preescolar público en esta movilización pedagógica, buscando a su vez dar cuenta de su emergencia para otorgarle un estatus distinto y un reconocimiento a su participación en la configuración de un nuevo modo de ser de la educación, de los maestros y maestras, y de la escuela pública colombiana. De este modo, el trabajo se convierte en una pregunta por el sujeto docente, pero en especial por el maestro o maestra de preescolar de la escuela pública, por los múltiples rostros que adoptó durante determinado momento histórico y por los modos que utilizó para hacerse visible

en el acontecer del Movimiento Pedagógico Nacional, que en gran medida contribuyó para reconocer de una forma distinta a los maestros y maestras de Colombia, y colocarlos en un estatus en el que se convirtieron en un elemento importante de las expectativas, de las esperanzas y de los compromisos del Estado y de las políticas educativas.

2. Movimiento Pedagógico Nacional y docentes de preescolar público

Hacia 1982, en el mes de agosto, durante la realización del XII Congreso de la Federación de Educadores llevado a cabo en la ciudad de Bucaramanga, se impulsó la emergencia de una fuerza alternativa frente al estado de la escuela, el sujeto docente y la educación en el país, denominada entonces Movimiento Pedagógico, “un movimiento social y de resistencia que afectó y fue afectado por cada uno de los sujetos, prácticas involucradas en su emergencia, disgregación y posterior recomposición” (Peñuela & Rodríguez, 2011, p. 11). Este hecho se constituyó entonces en un “acontecimiento específico en el campo de la educación colombiana”, inscribiéndose

[...] en una serie de proyectos de educación alternativa y de formas de resistencia que tuvieron lugar en varios países de Latinoamérica, los cuales se consolidaron frente a los procesos de modernización educativa, cuya tendencia se puso en funcionamiento desde la década del 50 con el comienzo de la materialización del discurso del desarrollo, así como la posterior puesta en CRISIS de la educación, en la Conferencia sobre Crisis Mundial de la Educación (Peñuela & Rodríguez, 2011, pp. 11-12),

que recogió las problemáticas, necesidades, exigencias e intereses relacionados con la escuela, con los asuntos gremiales, pedagógicos y educativos, pero en especial, con el colectivo de docentes y la importancia de transfigurar su modo de ser y estar en el acontecer escolar. Entre sus propósitos, el Movimiento Pedagógico se planteó adelantar reflexiones colectivas sobre la identidad, el quehacer y el papel cultural del educador o educadora, la correspondencia del conjunto de relaciones que se suscitan dentro de la escuela en las que el sujeto docente se encontraba inmerso, la efectividad en la búsqueda de alternativas pedagógicas que incidieran en el cambio educativo, el fortalecimiento de la educación pública, la lucha por mejores condiciones de trabajo y el mejoramiento del nivel de formación del magisterio, entre otros asuntos, fundamentados en planteamientos según los cuales:

Todo educador o educadora tiene por principio la voluntad de hacer bien su trabajo. De múltiples maneras y en diverso grado, quien enseña se preocupa por mejorar la calidad de su quehacer e intenta realizar cambios y poner a prueba nuevas ideas. Sin embargo, esos esfuerzos tropiezan frecuentemente con dificultades relacionadas con el control estatal o institucional, con la incompreensión de algunos padres y madres de familia, con la insuficiencia de recursos y la falta de tiempo. Nuestros esfuerzos de cambio en el terreno pedagógico se ven considerablemente limitados por su carácter aislado. Siendo casi siempre individuales, carecen de un carácter colectivo que podría provenir de los compañeros y compañeras de

trabajo, de las organizaciones sindicales y aún de la comunidad (Federación Colombiana de Educadores, Fecode, 1984, p. 37).

No obstante, al explorar cada uno de estos objetivos se percibe que entre ellos se encontraba en particular la pregunta por el estatus de los maestros y maestras, su formación pedagógica y la necesidad de transformar su condición dentro del acontecer escolar, para colocarlos en un lugar distinto en el que se los reconociera como sujetos productores de saber pedagógico, como intelectuales, como actores culturales y políticos preocupados por los asuntos de las comunidades y de los sectores sociales, motores de las prácticas de enseñanza que se suscitaban en la escuela sustentados en las reflexiones sobre el sentido del quehacer pedagógico y sobre lo que se entendió entonces por una «buena educación». Con todo esto, se procuró presentar y difundir la imagen de un sujeto docente

[...] como trabajador de la cultura, con compromisos pedagógicos que necesita rescatar para colocarlos al servicio de las masas populares y con una práctica pedagógica que contribuya a la liberación nacional, que desarrolle en el estudiante el espíritu creador, investigativo, crítico. Un maestro que aprenda junto a sus estudiantes, que no domestique, que no reprima, que sepa luchar por la libertad pero también enseñe a ser libres, en fin, que incorpore lo mejor de las experiencias nacionales y universales a su práctica docente. El maestro como luchador por sus derechos democráticos y políticos, participante efectivo en la lucha por reivindicaciones populares, entre ellas las del campo educativo. Solidario con las luchas de todos los trabajadores, y el pueblo colombiano (Fecode, 1984, p. 43).

Respecto a esto, el Movimiento Pedagógico insistió en la importancia de “retomar la palabra, con el fin de recuperar el dominio teórico y práctico sobre nuestro quehacer. Los educadores vamos a pensar colectivamente sobre lo que queremos hacer” (Fecode, 1984, p. 38). Así, la inquietud por el sujeto docente colombiano

se fue constituyendo en una de las banderas de dicho movimiento que propuso orientar y transformar las prácticas pedagógicas, las reflexiones y los análisis hacia la consolidación de un maestro o maestra público distinto, hacia la necesidad de crear espacios de cualificación, formación y enriquecimiento de su labor y ubicar en un lugar predominante la pedagogía pues, según se enunció:

En las dos últimas décadas, la educación ha sufrido grandes cambios. Como resultado de los procesos económicos y políticos, las maneras de comprender la educación, las formas de orientarla y organizarla y las estrategias del Estado para apoyarla y controlarla se han transformado. Paralelamente se han modificado -por lo general deteriorándose- las condiciones de trabajo y la imagen social del sujeto educador (Fecode, 1984, p. 37).

El Movimiento Pedagógico intentó configurarse no solo en “una respuesta a las políticas educativas, [sino] [...] en la expresión de la conciencia del papel cultural y político de los educadores” (Fecode, 1984, p. 41); quiso además concentrarse en “transformar la educación impartida en los centros de formación de docentes, elevar el nivel de formación del futuro magisterio, desarrollar formas de capacitación que conduzcan a una profesionalización del actual magisterio, establecer estrategias de actualización cultural y pedagógica permanente” (p. 42).

A pesar de estas intenciones, al rastrear en el archivo de la época los discursos formulados, las acciones, eventos y congresos realizados sobre la participación en particular de los maestros y maestras de preescolar de la escuela pública en dicho movimiento, su actuación se hace difusa y su presencia casi invisible. Son pocas las expresiones que dan cuenta de su intervención en este acontecimiento, y escasas las manifestaciones de sus pretensiones, necesidades y demandas. Siendo precisamente uno de los propósitos del Movimiento Pedagógico “involucrar a los maestros de todos los sectores oficiales y privados, rurales y urbanos, preescolar, primaria, secundaria, universitaria” (Fecode, 1984, p. 43), el sujeto

docente de preescolar permaneció imperceptible en el acontecer de este proyecto pedagógico nacional.

Lo ocurrido provoca diversas sospechas en relación con hechos como, por ejemplo, si para ese momento la preocupación del movimiento fue por los maestros y maestras de Colombia, por qué se relegó al sujeto docente de preescolar, en aquel tiempo, en condición de emergencia; a qué se debió su ausencia y su poco involucramiento en la situación pedagógica, educativa y gremial; por qué sus demandas no fueron tan claras y registradas en los documentos de la época, salvo ciertos artículos publicados en la Revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Educadores; por qué entonces, sus proyectos e intenciones permanecieron en lugares recónditos y desconocidos por dicha movilización pedagógica; más aún, por qué los aspectos relacionados con la infancia, la preescolarización y el sujeto docente de preescolar público no fueron una cuestión de debate amplio en el movimiento pedagógico. Con esto pretendo manifestar que el Movimiento Pedagógico Colombiano no solo fue un asunto de realidades, resistencias y utopías, sino además de olvidos, en los que se situó a los maestros y maestras de preescolar público en un territorio recóndito y desconocido por los estatutos y presunciones expresadas por el movimiento pedagógico.

No obstante, algunas podrían ser las respuestas frente a esta problemática. En primer lugar, al parecer a comienzos de la década de los ochenta incursionaban con potencia tendencias psicológicas proclives a la exaltación del niño o niña como centro de las prácticas pedagógicas en la escuela que subordinaban la actuación del maestro o maestra y la pedagogía, lo que obligó al magisterio a resistirse y a reivindicar su papel en los procesos formativos y escolares¹. Pero

¹ Es fundamental reconocer que “el Movimiento Pedagógico fue más allá de un tipo de resistencia únicamente reivindicativa, dado que aportó una serie de acciones y discursos alternativos sobre la *pedagogía* y la *educación* en la producción de propuestas desde los maestros e intelectuales. Entre estos se tienen: los discursos sobre la producción de cultura, sobre el reconocimiento del maestro como intelectual, aquellos que interrogaban su función social y cultural, los que hablaban de romper las fronteras de la escuela o por lo menos de interrogar las prácticas dadas en su interior, aquellos que cuestionaban la crisis de la universidad pública y planteaban cómo desde la pedagogía, entendida como campo político, los maestros podían construir sus saberes”

además, a invisibilizar a la infancia como asunto de reflexión pedagógica, y con ello, al maestro o maestra de preescolar público en particular, emergente en ese instante². Otra razón que se podría considerar es que para ese instante la preescolarización en la escuela pública se venía insinuando como un acontecimiento reciente que iba a incursionar paulatinamente para instalarse y reconfigurar el acontecer de la escuela -especialmente el de la escuela primaria-, creando nuevas subjetividades como la del niño o niña y el maestro o maestra de preescolar, produciendo saberes y prácticas escolares distintas, adecuando espacios y horarios acordes con esta situación naciente. Por ser la preescolarización en la escuela pública un suceso emergente, fueron escasos los maestros y maestras que acogieron el desafío de afrontar el cuidado de los niños y niñas preescolarizados, y por consiguiente, insuficiente su presencia y exigua su implicación para manifestar sus necesidades y requerimientos, y comprometerse así en las cuestiones del movimiento, con lo que cabría un cuestionamiento adicional: qué tanto hizo el movimiento pedagógico por visibilizar al sujeto docente de preescolar emergente en la escuela pública. Cabe señalar que no pretendo declarar con esto que el Movimiento Pedagógico Nacional tuvo la intención de dejar por fuera de sus pretensiones al maestro o maestra de preescolar en la década de los 80, ya que apostó por integrar a los profesores y profesoras de todos los sectores del país; al contrario, el Movimiento trató de vincular al sujeto docente a sus dinámicas fortaleciendo su posición en la realidad educativa del país, ante su ausencia en los discursos pedagógicos de entonces.

Ahora bien, estos interrogantes y muchos otros que pueden aparecer, orientan recorridos insospechados por territorios apartados e invisibilizados en la historia de la educación colombiana y del mismo Movimiento

Pedagógico, que han permanecido olvidados y que incitan a explorarlos con la intención de develar la participación y los intereses de ciertos sectores del magisterio que estuvieron ocupando espacios recónditos, como fue el caso de los maestros y maestras de preescolar público que poco reconocimiento, estatus o lugar tuvieron en el acontecer del movimiento. Es más, esta condición histórica obliga a cuestionarse acerca de lo que sucedió con el sujeto docente de preescolar y su inclusión en las exigencias y proposiciones planteadas en el marco de este movimiento, como una manera adicional no solo de destacar su papel en la formación educativa de los niños, niñas y jóvenes del país o su influencia tenue en el engrandeciendo de las reflexiones suscitadas por el Movimiento Pedagógico Nacional, sino como una forma de otorgarle un espacio diferente dentro del cuerpo pedagógico de maestros y maestras públicos y de lo que se pretendió con la incursión de dicho movimiento en el país.

3. De la condición emergente de los maestros y maestras de preescolar público

Con la emergencia del Movimiento Pedagógico en Colombia, a comienzos de los años ochenta se fue insinuando la incursión de la preescolarización infantil en la escuela pública colombiana como una acción complementaria para enfrentar el estado de indefensión que en ese entonces afrontaban los niños y niñas en el país, y como efecto de la introducción de un conjunto de prácticas de protección infantil. De este modo, la preescolarización adoptó la forma de una nueva tecnología de gobierno sobre aquellos niños y niñas en condiciones económicas y educativas desfavorables y sin amparo que, acoplada a otras, favoreció el objetivo de garantizar su cuidado, en particular a través de su internamiento prematuro en la escuela. Sin embargo, es necesario agregar que la escuela pública preescolarizada atendió a otro tipo de infancia no necesariamente en condición de abandono, sino aquellos niños y niñas en cuyas familias requerían de educación temprana, que permanecían solos en casa cuando las madres debían laborar. Como

(Peñuela & Rodríguez, 2011, pp. 12-13).

2 Respecto a estos cuestionamiento se pueden considerar las discusiones establecidas en la Revista Educación y Cultura, 1 (1984, julio), sobre el Movimiento Pedagógico de la Federación Colombiana de Educadores y los trabajos de Hernández (2003). “El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales”, Martínez-Boom (2004) “De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva” y Cárdenas-Forero (2014) “La Preescolarización del Niño en la Escuela Pública Colombiana (1960-1990)”.

complemento de este acontecer, irrumpieron discursos que promulgaron:

Es de vital importancia el incremento del nivel pre-escolar en el sector Nacional y en el Distrital, pues

[...] los que actualmente se hallan en funcionamiento no tienen el cubrimiento requerido para atender las necesidades de la población infantil de pree-escolar de la ciudad de Bogotá D. E. Siendo el nivel pre-escolar base del Sistema Educativo Colombiano, es fundamental que en todas las escuelas del Distrito se cuente con el pre-escolar, para dar igual oportunidad a los niños de recibir su aprestamiento que les habilite para el ingreso al nivel primario (Martínez, 1983, p. 90).

Con la irrupción de este acontecimiento, se gestó además la necesidad de crear un maestro o maestra distinto e inexistente: el de preescolar público, una subjetividad escolar inventada que se constituyó con el tiempo en el custodio de los niños y niñas de preescolar, que transfiguró el acontecer escolar, sus espacios, sus prácticas, saberes, rutinas, discursos y los modos de ser de la educación pública, y garantizó la ejecución de prácticas tempranas de cuidado, de regulación y de gobierno sobre los niños y niñas. Algunas escuelas primarias, por iniciativa de sus docentes, decidieron establecer un nivel inicial de educación formal denominado el preescolar, con el que se procuró también intervenir los problemas de deserción, de fracaso escolar, de preparación preliminar, y de aprestamiento para enfrentar los procesos educativos de la primaria. Sin embargo, la introducción de esta nueva forma de ser de la educación se enfrentó a diversos obstáculos, entre ellos, la falta de instalaciones y espacios adecuados para albergar a estos nuevos niños y niñas, de mobiliario, de materiales y de recursos didácticos. Pero además de esto, la ausencia de lineamientos curriculares, didácticos y metodológicos que orientaran el quehacer pedagógico de los maestros y maestras de preescolar en el aula.

Respecto a esto, se manifestó que la incursión de la preescolarización en la escuela pública fue asumida por los maestros y maestras públicos pertenecientes a la escuela primaria

y apoyada por los directores de escuela y los supervisores de la época. Incluso se mencionó: “(...) es de admirar el interés de las maestras por organizar los pre-escolares a base de rifas, bazares y otras actividades conjuntas con los padres de familia y niños para decorar, dotar, amoblar las aulas con los elementos prioritarios” (Martínez, 1983, p. 90). Muchos de estos maestros y maestras de primaria justamente instituyeron los preescolares en la escuela pública a pesar de los inconvenientes, una iniciativa que se venía enunciado desde diversos escenarios, justificados entre otras cosas en que

(...) en los hogares infantiles se le daba prioridad a los niños de ciertos sectores, de condiciones económicas desfavorables y de edades determinadas, que dejaban por fuera a los niños entre 5 y 6 años, los cuales estaban por fuera del sistema educativo y no necesariamente en condición de abandono (Álvarez, 2013, p. 1).

Los primeros preescolares públicos que se abrieron fueron para niños y niñas de 4, 5 y 6 años de edad; “se recibía cualquier niño sin distinción alguna, no había criterios claros de ingreso [...] se completaba un cupo de 25 niños y con ellos se comenzaba a trabajar” (p. 1). En ese tiempo, los niños y niñas que ingresaban al preescolar de la escuela pública eran “niños-escucha, tímidos, quietos y obedientes, niños de la casa, apoyados por sus padres” (p. 1).

Es de advertir que previo a la reglamentación legal, algunos preescolares se instalaron en la escuela pública como respuesta a la necesidad de atender a cierto sector de la infancia que solicitaba educación preescolar, lo que requirió simultáneamente la creación de una nueva subjetividad inexistente: el maestro o maestra de preescolar de la escuela pública, responsable del cuidado de los niños y niñas que empezaron a ingresar y a asistir al preescolar cuyas prácticas de enseñanza se orientaron inicialmente a

(...) acompañarlos en sus procesos de desarrollo a través de la observación constante, en lo posible todos los días. Con el tiempo hubo materiales didácticos como cuentos, bloques lógicos, colchonetas y juguetes que ayudaron

a que las clases fueran distintas, los niños no llevaban cuadernos, ni guías de trabajo, no se les enseñaba a leer ni escribir, sino que jugaban todo el día (Álvarez, 2013, p. 1).

En ese entonces, floreció y se hizo visible una nueva tecnología de protección infantil que se conoció como el preescolar de la escuela pública, que se integró a la escuela primaria pero que se mantuvo independiente, como una “isla aparte”, “con su propio patio de recreo, salón, mobiliario y horario” (Álvarez, 2013, p. 1), que se enfrentó a múltiples “resistencias y temores” por parte de los maestros y maestras, pues “no habían materiales de trabajo, salones apropiados, personal capacitado que se encargara de ello u orientaciones frente a cómo atender a los niños en esta edad” (p. 1), por lo que se hizo necesario acudir a la “condición maternal” de algunas maestras de primaria para aceptar el desafío. Esto demostró que en un comienzo “el número de maestros y maestras era muy escaso, los pocos que habían eran formados por la DIE y estaban aislados, era muy difícil que se reunieran para discutir sobre los asuntos del preescolar” (p. 1). Varias maestras que se comprometieron con esta labor “simplemente hicieron lo mismo que se hacía en el grado primero ante la falta de lineamientos concretos” (p. 1), pero también otras se vieron obligadas a asumir esta responsabilidad como una manera de permanecer en la institución. A pesar de ello, fueron pocas las maestras que decidieron comprometerse con este nuevo trabajo. Es más, la preescolarización se concibió en ese momento como un asunto propio de los jardines infantiles ajeno a la escuela primaria. Otros, por su parte, expresaron su inconformismo al considerar que las maestras de preescolar tenían una jornada de trabajo más corta con los niños, en relación con la de otros maestros; que sus prácticas de enseñanza se limitaban a “jugar todo el día”; es más, se produjeron manifestaciones tales como: “¿por qué usted gana más y trabaja menos y solo cuida niños, cambia pañales y limpia mocos, van a ganar más que nosotros los maestros de primaria?” (p. 1).

Al ser entonces el maestro de preescolar público una subjetividad difusa en estado de

germinación, que debió enfrentar la formación de los niños y niñas de preescolar que incursionaban a la escuela, su participación en la movilización pedagógica de los ochentas se hizo borrosa y casi ausente, pues además de lo anterior, su escasa formación y capacitación profesional en este campo obligó a que sus preocupaciones pedagógicas se orientaran hacia otros escenarios, como por ejemplo, hacia la reflexión sobre lo que se debía enseñar, cómo se debía enseñar, en qué momentos se debía enseñar al niño o niña de preescolar, pues la escuela y el sujeto docente, como estaban constituidos, no estaban preparados y formados para adquirir estas nuevas responsabilidades.

En 1978 el Ministerio de Educación Nacional promulgó el decreto 1419, por el cual se señalaron las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media vocacional e intermedia profesional, norma con la que el Estado colombiano expresó su preocupación por la inclusión y curricularización de ciertos saberes en el preescolar, a través de la implementación de un plan de estudios que se instaló como un mecanismo de institucionalización del preescolar dentro del sistema educativo formal. Justamente, para fortalecer esta intención en el documento Guía Práctica de Actividades para niños de 3 a 6 años, elaborado por Graciela Acosta, María Concha y Nubia Garcés, en asocio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - Subdirección de Promoción Social, el Ministerio de Salud Pública, en el marco de los proyectos especiales del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), sugirió una propuesta con la que se buscó formular a los maestros y maestras aquellas prácticas, rutinas y actividades relacionadas con la enseñanza en el centro u hogar infantil, así como también presentar las orientaciones sobre cómo se debían organizar y acondicionar los lugares de trabajo con los niños y niñas, la distribución de los materiales educativos, y los tiempos de ejecución de cada actividad, entre otros aspectos.

Como efecto de esto, en 1986 el Ministerio de Educación Nacional y la División de Diseño

y Programación Curricular de Educación Formal elaboró un documento orientado a la institucionalización de un Currículo de Preescolar para niños de 4 a 6 años de edad, que incluyó dos textos publicados en diferentes momentos, en los que se ubicó a los maestros y maestras de preescolar sobre su trabajo en el aula. El primero de ellos -“Currículo de Preescolar”- constó de tres partes: la del diseño del currículo, la de las formas de trabajo, y los anexos.

La primera parte pretende dar una visión general del proceso seguido por el Ministerio de Educación Nacional para la elaboración del currículo. La segunda parte procura que los docentes utilicen los pasos fundamentales del diseño para organizar las formas de trabajo [...]. La tercera parte está constituida por una serie de anexos relacionados con los procesos de ambientación, actividades básicas, evaluación y fichas de trabajo (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1986, p. 17).

A pesar de su divulgación, “se vio la necesidad de especificar, más en detalle, los procesos y la calidad de la interacción pedagógica implícitos en dicho currículo” (MEN, 1986, p. 17). Respecto a esto, Campo Elías Burgos, Jefe de División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal del Ministerio de Educación Nacional, señaló:

En respuesta a esta necesidad, se elaboraron algunas versiones anteriores al presente documento, las cuales, sin embargo, consideramos que no fueron suficientes para orientar la práctica pedagógica deseada. Esta preocupación, unida a los resultados de las evaluaciones formativas realizadas por expertos, demoró un poco la presente publicación. Mientras tanto en muchos jardines ha continuado en la práctica uno de los hechos más preocupantes, como es la escolarización del preescolar. En efecto, se ha constatado que este nivel en lugar de influir en Básica Primaria, para rescatar la infancia del niño, se ha dejado influir por los vicios de la educación tradicional, que infortunadamente todavía está vigente en muchos planteles (p. 7).

Posteriormente se emitió un segundo documento -“Desarrollo del Niño y Algunos Temas relacionados con el Preescolar”-, parte complementaria del texto Currículo de Preescolar, que abordó lo concerniente al desarrollo de los niños y niñas en sus aspectos socio-afectivo, intelectual, de percepción, de motricidad, de lenguaje y de creatividad, así como se incluyó unos “temas relacionados con el preescolar” y las “áreas de formación” sobre los cuales se consideró que se debían trabajar con los niños y niñas de preescolar, como por ejemplo Educación Física, Educación Estética, Educación Sexual, Educación Religiosa, Ciencias Naturales y Salud, Ciencias Sociales, Prelecto-Escritura y Prematemática, describiendo además los propósitos de los contenidos escolares, las estrategias metodológicas y los recursos a utilizar, entre otros. Sin embargo, se aclaró que “no sobra resaltar una vez más, que lo incluido aquí tiene como propósito apoyar la labor del docente. En consecuencia, deberá evitarse interpretarlo como programa para el niño” (MEN, 1986, p. 6).

A pesar de estas intenciones por contribuir en la proposición de orientaciones para encauzar el trabajo en el preescolar, la incursión de la preescolarización estuvo condicionada, además de la limitación del número de maestras en ejercicio, a la falta de materiales, de recursos didácticos y de espacios adecuados, pero ante todo, a la poca formación de las maestras de preescolar para adelantar sus prácticas pedagógicas en el aula, uno de los propósitos precisamente del Movimiento Pedagógico.

Hacia 1987, con base en las memorias publicadas del Congreso Pedagógico Nacional, se expresó que la educación preescolar no era “responsabilidad exclusiva de algunos sectores estatales y requiere compromiso y decidida participación de la familia, la comunidad y de muchas otras instituciones que pueden contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los niños” (Fecode, 1987, p. 45). Adicional a esto, se describió la preocupante situación que enfrentaba el nivel preescolar, en particular con relación a la cobertura y calidad, respecto a las cuales se dijo que “aunque se han realizado algunos esfuerzos importantes, la

educación preescolar en Colombia sigue siendo un privilegio, en tanto que solo se atiende al 10% de la población menor de 7 años” (p. 45).

4. De las publicaciones en la Revista Educación y Cultura

Algunos artículos que se publicaron entonces, develaron cierta preocupación por los asuntos relacionados con la infancia, la educación preescolar y la condición de los maestros y maestras de preescolar. Entre ellos, apareció por ejemplo en 1984, en la Revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Educadores, el artículo de los investigadores del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, José A. Muñoz y Julia Inés Landazábal, “Acerca de la Educación de la Infancia”, en el que se resaltó que

[...] el niño debe ser visto como un sujeto cuya posibilidad primordial es la de ser culto (recuérdese que la palabra cultura se deriva de cultivo), pero al mismo tiempo al apropiarse de su cultura la rehace, es decir, lejos de pensar con Quintiliano en el niño cual “tabula-rasa”, en quien se labra al gusto o capricho del adulto. Entendemos que en el proceso de la vida el niño y el adulto son sujetos activos de su propia conformación. En este sentido no podemos afirmar que el niño sea repetidor, ni receptor pasivo; por el contrario como sujeto activo, es básicamente un creador y un legítimo portador de las creencias y valores de su grupo (1984, p. 72).

Otra de las publicaciones -“Educación Preescolar: Evolución, retos y alternativas” de Catalina Blanco, Marta Pinto e Inés Elvira Castaño-, divulgada en la revista Educación y Cultura N° 12 (1987), señaló que

[...] los Jardines Infantiles existen en Colombia desde comienzos de este siglo como experiencias aisladas de instituciones privadas extranjeras (Kindergarden). Muchas de estas instituciones emplearon en el trabajo con niños la experiencia “Montessori” muy de boga en el momento. La función social de dichos establecimientos era

la de educar a los hijos de la clase alta que carecían, hasta entonces, de entidades educativas especializadas en la educación de los niños. Paralelamente existían centros de atención para niños pobres pero con carácter eminentemente asistencial a cargo de instituciones religiosas (p. 15).

Posteriormente, en la revista Educación y Cultura N° 28 (1992), se publicaron diversos artículos que impulsaron con mayor potencia la necesidad de introducir el Grado Cero en la escuela pública, otro matiz de la preescolarización que se configuró en “la mejor alternativa para superar este problema en la población de escasos recursos y permitir que los niños lleguen a primaria con unas bases específicas: destreza manual y visual, coordinación de movimientos y desarrollo físico y mental” (*El Tiempo*, 1994, p. 15A). Entre ellos aparecieron “Grado Cero, planteamiento general” de Ligia Victoria Nieto Roa, para quien el Grado Cero surgió como una alternativa que buscó “dar mayor atención a y ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todos los niños y niñas de 5 y 6 años de edad en el país” (Nieto, 1992, p. 6), entre otros objetivos.

Unido a esto, Alfonso Tamayo Valencia publicó “El Preescolar, de un nivel asistencial a uno educativo”, en el que sostuvo:

Los estudios de educación preescolar no fueron establecidos en el país por una necesidad sentida de la comunidad pedagógica o científica, ni mucho menos porque los estudios sobre el niño y su entorno hubieran llegado a impactar positivamente en las altas esferas del gobierno. Su origen se debió más que todo a lo que Hugo Cerda llama el carácter asistencialista; constituyendo este hecho el primer fantasma contra el que hay que luchar pues, como dice este mismo autor, el preescolar se ha vuelto una modalidad que tradicionalmente ha sido definida como una suma indiscriminada de leyes, decretos, programas y técnicas pero sin objetivos, método, ámbito y una filosofía vertebrada que le sirva de base y soporte (1992, p. 10).

Según Tamayo la educación preescolar, además de enfrentar un problema de identidad, tenía serios problemas de cobertura, que era mucho menor que la de la primaria o la secundaria, y sin embargo menos atendida: “solamente un 7% de la población en edad preescolar es atendida en los jardines infantiles del estado y solamente 500 mil niños de 2 millones en esa edad, son atendidos por la modalidad en lo oficial y lo privado” (p. 10). Más aún:

Lo que más llama la atención cuando uno se acerca a buscar información sobre la educación preescolar es la diversidad de modalidades: el énfasis en los programas y su poco impacto en el sector. En efecto, 18 programas en modalidad técnica profesional, 5 programas técnicos y 15 licenciaturas, nos muestran que el propósito y la misión de los estudios es ambiguo y que los diferentes currículos en cada una de estas modalidades y entre cada una de estas instituciones no es homogéneo. De otra parte, mientras se legisla profusamente sobre el niño, la realidad concreta es bien diferente: la niñez sigue sufriendo el abandono, la indiferencia y todo el peso de la descomposición social (p. 10).

Sin embargo, esto refleja la existencia de insuficientes estudios históricos y pedagógicos orientados a describir las condiciones que impulsaron la participación del sujeto docente de preescolar de la escuela pública en las discusiones y debates del Movimiento Pedagógico. Más aún, a pesar de la existencia de algunos trabajos realizados en el país, que han abordado ciertos asuntos relacionados con la preescolarización de la educación -entre los que se destacan los trabajos efectuados por Hugo Cerda, Graciela Fandiño, Astrid Cújar de Velásquez, Graciela Rodríguez Poveda y Leonor Jaramillo-, son pocas las referencias que en ellos se hace a la procedencia del sujeto docente de preescolar y a su participación en el Movimiento Pedagógico Nacional, a las maneras como se constituyó en una nueva subjetividad en la escuela y a las transformaciones que provocó su advenimiento. En algunos casos, no

solo se lo suele mostrar como una subjetividad continua y natural que siempre ha existido, que ha permanecido inmutable e invariable en la historia de la educación colombiana, describiéndolo sin denotar la complejidad de su florecimiento, sino que en otros casos su historia permanece invisible, se lo revela como un hecho más en el devenir de la escuela sin dar cuenta de las múltiples mutaciones que generó su introducción y en particular su presencia en el Movimiento Pedagógico.

5. La actuación del sujeto docente de preescolar público en el Movimiento Pedagógico

Hablar de la actuación de los maestros y maestras de preescolar público en los debates, reivindicaciones y propósitos del Movimiento Pedagógico en Colombia, es un asunto que se torna difuso al momento de describirlo. Para comienzos de los años noventa, el sujeto docente de preescolar, el “pedagogo infantil” -como se denominó entonces-, fue descrito como una subjetividad

(...) [que] escoge su profesión porque adora los niños, porque esto le va a servir cuando sea madre, porque es una carrera sin matemáticas y porque siempre es bueno un diploma que certifique el paso por la Universidad. Como concepción de la educación infantil el maestro se convirtió en un aprestador de aprestamientos: el niño no está “suficientemente grande” para aprender, esto corresponde a la primaria. Entonces la educación preescolar lo apresta mientras pueda llegar a aprender. Así, hace clases o actividades de aprestamiento a la lectoescritura, al cálculo, a las nociones de ciencia, etc. De suerte que el maestro preescolar se queda en el hacer. Tiene los mejores repertorios de rondas y canciones. Está armado de una buena cantidad de fichas para todas las áreas. Sabe planear con anterioridad para los niños y sigue ordenadamente lo consignado en los parceladores, con el agravante de la competencia entre instituciones, porque su prestigio está

determinado por el número de niños que ingresan al “colegio grande” después de exhaustivos exámenes sobre los colores, formas y tamaños, los números hasta el 20 -aunque parece que cada año van aumentando-, las letras, etc. (Hurtado, Jiménez & Salinas, 1990, pp. 99-100).

En cuanto a sus prácticas pedagógicas se manifestó que reflejan

(...) una marcada tendencia a la prematura adquisición de las habilidades de lectura, escritura y matemáticas, desconociendo las verdaderas necesidades y posibilidades del niño en esta edad. En muchas instituciones formadoras de docentes para este nivel hay falta de claridad sobre los requisitos y objetivos de sus programas a fin de que puedan dar respuesta a las necesidades específicas. Las condiciones de pobreza y privación en que viven millones de niños colombianos ponen en peligro su vida y limitan en forma grave y permanente sus posibilidades de crecimiento y desarrollo (Fecode, 1987, p. 45).

Ahora bien, en 1983 se adelantó el trabajo de tesis de Maestría “Características de la Educación Pre-escolar de las Escuelas Oficiales del Sector Nacional y Distrital que funcionan en Bogotá Distrito Especial”, realizado por María Inés Martínez de Carrera, en el que después de un análisis riguroso en ciertas instituciones educativas del Distrito Especial, se describió la condición de la floreciente preescolarización en las escuelas públicas primarias de la ciudad de Bogotá. A través de este estudio, y con base en el informe “Relación de pre-escolares distritales” llevado a cabo por Martha Leonor Sierra de la Dirección de Investigación para la Educación del Centro Experimental Piloto DIE-CEP, se pudo reconocer que

(...) en cuanto a la educación pre-escolar, hasta el momento Bogotá cuenta con 171 centros repartidos en 93 escuelas o concentraciones escolares que funcionan en dos jornadas, así: 76 en la jornada de la mañana y 95 en la jornada de la tarde (Martínez, 1983, pp. 3-4).

Con ello, se dio a entender que la educación preescolar en las escuelas oficiales de la ciudad se ofrecía en un número reducido representado en un “8.7% del total de los centros de educación pre-escolar que funcionan en Bogotá, el resto está en manos del sector privado” (p. 10). Al respecto, se dijo que los centros de pre-escolar del sector oficial estaban estructurados por niveles básico y preparatorio en

(...) los de carácter nacional, mas no en los del Distrito. Además de su estructura, difieren en cuanto a manejo, distribución y utilización de recursos, adecuación de planta física, dotación de recursos didácticos, recursos humanos (falta personal especializado), organización, programación y planeación (p. 11).

En cuanto a los maestros y maestras de preescolar públicos, se mencionó que debían poseer una serie de características para ejercer dicha función; entre ellas aparecieron:

-La personalidad: Esta característica es fundamental porque en ella juegan un papel importante la responsabilidad, la formación moral y profesional. Estas características se reflejarán en los niños, ya que ellos son por excelencia imitadores de los valores del maestro. De allí la importancia de que el maestro esté en constante superación, actualización y perfeccionamiento para que llegue a convertirse en el líder de la educación para el grupo que ha tenido que dirigir. Por ser el maestro el formador; de hombre del mañana, en coordinación con los padres de familia, es de suma importancia que sea el modelo para la comunidad con su ejemplo, su responsabilidad, su profesionalismo y su ánimo de servicio frente a ella. - Autoridad: Está respaldada por eficiente trabajo, por el respeto a los demás y el prestigio que se debe sostener sobre bases de preparación científica, cualidades personales y servicios a la comunidad. Se puede tener autoridad cuando se sabe lo que se desea, cuando se tienen fines y objetivos claros frente a su labor, cuando el individuo conoce el

concepto de valor de la persona humana y cuando respeta al niño como alumno y como persona; cuando se gana por mérito la amistad y la colaboración, cuando se dan soluciones acertadas a los diferentes problemas y se orienta en forma profesional cada situación y cada caso particular. Se anotó la importancia de la autoridad en pre-escolar para responder en forma acertada y precisa a cada interrogante hecho por los pequeños y que exige una respuesta exacta (p. 84).

Sin embargo, en este estudio tampoco se hizo referencia alguna a la participación de profesores y profesoras de preescolar público en el Movimiento Pedagógico Nacional; la información allí contenida no fue suficiente para dar cuenta de este acontecimiento, pues uno de los mayores obstáculos y resistencias que enfrentó -en particular la preescolarización en la escuela pública colombiana-, fue la poca presencia de maestras de preescolar, y ello influyó en su activación dentro de esta movilización. Al respecto, se señaló que ante la inexistencia y falta de maestras para atender a los niños y niñas de preescolar dentro de la escuela pública, a muchos sujetos docentes de primaria se les propuso integrar este nuevo cuerpo pedagógico inexistente hasta el momento. Para ello, muchos maestros y maestras iniciaron su formación profesional en educación preescolar en diversas instituciones y universidades de la época, pero además, el gobierno incentivó esta creación ofreciéndoles un 15% sobre su salario a las maestras vinculadas con el trabajo preescolar y la atención a los niños y niñas en esta edad. Dicha formulación se materializó en la promulgación del decreto 294 de 1983, en el que se fijó mensualmente “para los maestros de enseñanza pre-escolar, la asignación básica mensual que corresponda a su grado en el escalafón, más el quince por ciento (15%) de la asignación básica mensual”. Sin embargo, ello “despertó rivalidades entre los maestros porque se consideró que las maestras de preescolar trabajaban poco, no enseñaban, se la pasaban jugando y además con sobresueldo” (Álvarez-Mantilla, 2013, p. 2).

6. Epílogo

Como se observó, la existencia de insuficientes estudios históricos orientados a la descripción de las condiciones que impulsaron la participación del sujeto docente de preescolar público en el Movimiento Pedagógico, es una posibilidad para iniciar nuevas y distintas exploraciones en búsqueda de develar lo acontecido en relación con su actuación en esta movilización pedagógica; pero además, es una oportunidad para rastrear las transformaciones que provocó su emergencia en la escuela en general, asuntos que permanecen aún en el olvido de la historia de la educación colombiana y del Movimiento Pedagógico, para con esto otorgarle un estatus distinto y un reconocimiento en la configuración de un nuevo modo de ser de la educación, del maestro o maestra y de la escuela pública.

Lista de referencias

- Álvarez-Mantilla, M. (2013, abril). *Entrevista*. Bogotá, D. C., Colombia.
- Blanco, C., Pinto, M. & Castaño, I. (1987). Educación preescolar: evolución, retos y alternativas. *Revista Educación y Cultura*, 12, pp. 15-20.
- Cárdenas-Forero, O. L. (2014). *La Preescolarización del Niño en la Escuela Pública Colombiana (1960-1990)*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Federación Colombiana de Educadores (Fecode) (1984). El Movimiento Pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, 1, pp. 6-7.
- Federación Colombiana de Educadores (Fecode) (1987). Congreso Pedagógico Nacional. *Revista Educación y Cultura*, 11, pp. 37-45.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere*, 7 (23), pp. 433-440.
- Hurtado, R., Jiménez, A. & Salinas, S. (1990). Los maestros preescolares para el año 2000: un reto para las facultades de educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 3, pp. 88-106.

- Martínez-Boom, A. (2004). *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, M. I. (1983). *Características de la educación preescolar de las escuelas oficiales del sector nacional y distrital que funcionan en Bogotá, Distrito Especial*. Tesis de grado, Bogotá, D. C., Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1986). *Currículo de preescolar. Documento 2. Desarrollo del niño y algunos problemas relacionados con el preescolar*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.
- Muñoz, J. A. & Landazábal, J. I. (1984). Acerca de la educación de la infancia. *Revista Educación y Cultura*, 2, pp. 71-76.
- Nieto, L. V. (1992). Grado cero, planteamiento general. *Revista Educación y Cultura*, 28, pp. 5-8.
- Peñuela, D. M. & Rodríguez, V. M. (2011). *Movimiento Pedagógico Colombiano: Realidades, Resistencias y Utopías*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tamayo, A. (1992). El preescolar, de un nivel asistencial a uno educativo. *Revista Educación y Cultura*, 28, pp. 9-12.

Referencia para citar este artículo: Ierullo, M. (2015). La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 671-683.

La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente*

MARTÍN IERULLO**

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Artículo recibido en noviembre 28 de 2014; artículo aceptado en febrero 6 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Con el presente artículo me propongo problematizar las tensiones y desafíos en relación con las prácticas de crianza y cuidado de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. Estas conclusiones surgen de un trabajo de campo realizado en distintas zonas del área metropolitana de Buenos Aires, en el marco del programa Piubamas. Dicho proyecto combinó distintas técnicas de recolección de datos -entrevistas, observación participante, grupos focales, etc.- a través de las cuales se facilitó la comprensión del objeto en su complejidad. En el artículo pongo en evidencia la consolidación de prácticas defensivas de cuidado en los barrios populares, así como también la extensión de las acciones hacia los individuos adolescentes. Igualmente doy cuenta del surgimiento de un conjunto de prácticas de crianza y cuidado que exceden la esfera doméstica.

Palabras claves: pobreza [1287], crianza del niño o niña [293], familia [535], estado [344], organización no gubernamental [1888], cuidado del niño o niña [170] (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Care for children and adolescents in contexts of persistent urban poverty

• **Abstract (analytical):** This article problematizes the tensions and challenges in relation to parenting practices and care of children and adolescents in contexts of persistent urban poverty. These conclusions emerge from fieldwork conducted in different districts of the city of Buenos Aires, in the framework of the Piubamas Program. This project combined different data collection techniques (interviews, participant observation, focus groups, etc.), which facilitated the understanding of the complexity of the object of study. The article highlights the consolidation of defensive care practices in poor neighborhoods as well as the actions conducted in the raising and care of adolescents. The author identifies the emergence of a set of parenting and care practices that go beyond the domestic sphere.

Key words: poverty [1287], childrearing [293], family [535], state [344], non-governmental organizations [1888], childcare [170] (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Cuidados com crianças e adolescentes em contexto de pobreza urbana persistente

• **Resumo (analítico):** Este artigo tem como objetivo problematizar as tensões e desafios em relação às práticas parentais e cuidado de crianças e adolescentes em contexto de pobreza urbana

* Este artículo de reflexión se basa en la investigación realizada en el marco del Proyecto MS04, "Familiarización del enfoque de bienestar, últimas redes y reconfiguración de la pobreza y la indigencia en medios urbanos. Tensiones entre medición y comprensión de la pobreza extrema" (Proyecto Interdisciplinario Programa Marginaciones Sociales - Facultades de Ciencias Sociales y Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires), realizado entre diciembre de 2010 y diciembre de 2012. Área: Sociología. Subárea: Temas Especiales (Estudios de Género, Temas Sociales, Estudios de la Familia, Trabajo Social).

** Trabajador Social y Magister en Políticas Sociales (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Docente-investigador de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Moreno. ierullo.martin@gmail.com



persistente. Estes resultados surgem a partir de trabalhos de campo realizados em diferentes bairros da Grande Buenos Aires, no âmbito do programa Piubamas. Este projeto combinou diferentes técnicas de coleta de dados (entrevistas, observação participante, grupos focais, etc.), através das quais foi facilitada a compreensão do objeto em sua complexidade. O artigo destaca a consolidação de práticas defensivas de cuidados em bairros pobres, bem como a extensão das ações para os adolescentes. Também mostra o surgimento de um conjunto de práticas parentais e cuidados que ultrapassam a esfera doméstica.

Palavras-chave: pobreza [1287], criação dos filhos [293], família [535], estado [344], organizações não governamentais [1888], cuidado de crianças [170] (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Revisión de la noción de cuidado en los estudios sociales. -3. La crianza en el contexto actual: el diagnóstico de la “crisis del cuidado”. -4. La crianza en contextos de pobreza urbana persistente: reconfiguraciones frente a las situaciones de hostilidad y violencia barrial. -5. La emergencia de nuevas prácticas comunitarias de cuidado. -6. El cuidado como corresponsabilidad: ¿avance hacia nuevos modelos? -7. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Los procesos de crianza y cuidado infantil en los sectores populares han sido históricamente delegados a la esfera doméstica, al mismo tiempo que también han sido objeto de regulación por parte del Estado y sus instituciones.

Frente a un nuevo contexto signado por la crisis de las instituciones socializadoras (familia, escuela, etc.) y la progresiva desarticulación del sistema tutelar con base en las nuevas legislaciones de infancia -en función de la Convención Internacional por los Derechos del Niño-, es posible identificar el desarrollo de nuevas prácticas de cuidado, y una mutación de los mecanismos destinados a su regulación por parte del Estado.

Considerando estas cuestiones, en el presente trabajo pretendo realizar, en primer lugar, una revisión crítica de la noción de cuidado en tanto categoría teórica que emerge en las ciencias sociales para dar cuenta de la reconfiguración de las prácticas de crianza.

En segundo término apunto en el artículo a describir las particularidades que asumen las prácticas de cuidado en los sectores populares -de manera particular aquellos afectados por el fenómeno de la pobreza persistente-, e identificar los nudos críticos y desafíos de la crianza de los niños, niñas y adolescentes en estos nuevos contextos.

Analizo los procesos de reconfiguración de las prácticas y de los sentidos asociados al

cuidado por parte de las familias y organizaciones comunitarias en los barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. En este sentido, considero la manera en la que las situaciones de hostilidad y violencia a las que se ven expuestas las familias de dichos barrios, se vinculan con estos procesos de reconfiguración.

A la vez, analizo las continuidades y rupturas en relación con las maneras en que se encararon las prácticas de crianza y cuidado de los niños, niñas y adolescentes, en el marco del afianzamiento del modelo de familia nuclear durante gran parte del siglo XX. Daré cuenta también de las dificultades para repensar nuevos modelos de cuidado y crianza en el marco de la persistencia de la mirada familiarista y maternalizada.

Los argumentos que expongo en el artículo surgen de un trabajo de campo realizado en distintas zonas del Área Metropolitana de Buenos Aires, en el marco del Programa de Marginaciones Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Piubamas), en el cual se apuntó a problematizar las manifestaciones del fenómeno de la pobreza urbana persistente (Clemente, 2014).

Trabajé a través de entrevistas semi-estructuradas con familias y referentes de organizaciones comunitarias. También utilicé cuestionarios autoadministrados y realicé observaciones participantes en los espacios comunitarios. A partir de esta diversidad de técnicas de recolección, apunté a componer la complejidad del objeto de estudio y a

reflexionar sobre distintos aspectos que puedan servir para revisar la intervención de los sujetos profesionales de las ciencias sociales, y la orientación de las políticas públicas, en clave de brindar apoyos a estas familias y organizaciones comunitarias frente a los desafíos que implica la crianza de los niños, niñas y adolescentes en el contexto actual.

2. Revisión de la noción de cuidado en los estudios sociales

El cuidado representa para las ciencias sociales y humanas una noción polisémica y amplia. A partir del relevamiento bibliográfico que realicé previamente con el fin de mapear los usos de la noción de cuidado (Ierullo, 2013)¹, puedo afirmar que dicha noción surgió en el marco de las corrientes de pensamiento feminista de los años setenta -principalmente en Norteamérica-. Desde dichas corrientes se introdujo el concepto, con la finalidad de cuestionar la distribución de las tareas al interior de los hogares y el poder patriarcal como organizador de las relaciones familiares.

Los estudios sobre el cuidado en América Latina son más incipientes, aunque es importante destacar que en los mismos se ha podido revisar críticamente las categorías pensadas en el marco de los países desarrollados, adaptándolas y creando nuevas significaciones para el análisis de las problemáticas de la región. Se evidencia que dicho concepto es adoptado en América Latina por la iniciativa de distintos organismos vinculados a las Naciones Unidas que han financiado la mayoría de los trabajos realizados en este campo.

En estos documentos prima un abordaje macro-social de las relaciones de cuidado, estableciendo sus principales conclusiones en relación con la organización social del cuidado, con los problemas vinculados a la conciliación entre trabajo productivo y reproductivo en las mujeres, y con la economía de género.

Resulta dificultoso expresar, a partir de la bibliografía revisada, una noción delimitada o restringida de cuidado. En tanto los distintos autores y autoras combinan el concepto de cuidado con otros conceptos -por ejemplo: prácticas de cuidado, relaciones de cuidado, régimen de cuidado, trabajo de cuidado, responsabilidad de cuidado, provisión de cuidado, organización social del cuidado, arreglos de provisión del cuidado, ética del cuidado, etc.-². Si bien las distintas concepciones presentan sentidos y énfasis distintos, en la mayoría de las oportunidades son usadas a manera de sinónimos.

A partir de la consideración de esta diversidad de maneras en las que es apropiado el concepto de cuidado, dicha noción ha tendido a debilitarse como categoría explicativa. Esta cuestión se consolida en tanto la noción de cuidado ha sido utilizada en el marco de distintas corrientes teórico-epistemológicas -las cuales van desde estudios de corte estructuralista hasta otros ligados a los análisis fenomenológico y etnográfico-.

Frente a esta diversidad de usos que adquiere este concepto, puede establecerse como una primera aproximación una definición genérica de cuidado, la cual, si bien resulta amplia -en relación con los fenómenos a los que refiere- permite desarrollar un primer acercamiento a dicho concepto.

Según Daly y Lewis (2000), el cuidado podría ser conceptualizado como el “conjunto de actividades y relaciones orientadas a alcanzar los requerimientos físicos y emocionales de los niños y adultos dependientes, así como los marcos normativos, económicos y sociales dentro de los cuales estas son asignadas y llevadas a cabo” (Jelin, 2010, p. 34).

En esta definición quedan comprendidas no solamente las prácticas ligadas al cuidado material, sino también aquellas ligadas al cuidado inmaterial en tanto implica un vínculo afectivo, emotivo y sentimental (Krpmotic & De Ieso, 2010, p. 2), al mismo tiempo que no solo se considera la dimensión micro-social, sino que también se toman en cuenta los procesos

1 No pretendí que el relevamiento bibliográfico realizado fuese exhaustivo en cuanto a la recuperación de la totalidad de los trabajos académicos en los que se hace referencia a dicho concepto. Sin embargo, la cantidad de trabajos consultados -los cuales superan los 90 textos académicos- me permitió establecer algunas regularidades respecto a las formas en las que el mismo ha circulado y ha sido apropiado en el campo científico.

2 Véase Bettio y Prechal, 1998, Pérez-Orozco, 2006, Aguirre, 2007, Krmpotic y De Ieso, 2010, Fuentes-Gutiérrez, Muyor y Galindo, 2010, Pérez-Caramés, 2010, Esquivel, 2011, entre otros.

estructurales que en cierta manera determinan estas prácticas y relaciones sociales.

Esta definición resulta abarcadora y amplia en tanto incorpora distintas dimensiones al análisis del cuidado. Sin embargo, puede sostenerse que esta amplitud va en detrimento de su capacidad explicativa en tanto los fenómenos analizados tienden a ser genéricos y diversos.

Con el fin de concretar una segunda aproximación al concepto, fundo el presente trabajo en una revisión crítica del concepto de cuidado. Partiendo del carácter inespecífico que asume el uso de este término en el campo académico y de la importancia de la construcción teórica en tanto generadora de una ruptura epistemológica (Bourdieu, Passeron & Chamboredon, 2008), procedí a la construcción de una definición específica de cuidado que a la vez permitiera captar la complejidad de los fenómenos implicados en el mismo.

Con la finalidad de construir teóricamente la categoría estudiada, he repensado la noción de cuidado infantil a partir del concepto de campo social acuñado en la obra de Pierre Bourdieu. La construcción del cuidado infantil como campo social, opera para el presente trabajo como marco referencial a través del cual puede interpretarse las prácticas desarrolladas por los agentes y los sentidos asignados a las mismas.

Desde esta perspectiva, el campo del cuidado infantil puede ser concebido como un espacio social en el que distintos agentes -individuales e institucionales- ocupan posiciones disímiles, y sostienen relaciones de disputa en torno a la definición de los procesos y pautas de crianza y a la orientación de los procesos de socialización de los niños, niñas y adolescentes.

Entonces, puedo afirmar que la construcción del campo del cuidado infantil como categoría teórico-analítica demanda el desarrollo de estudios que profundicen en distintos aspectos. Es decir, que a los estudios que exploraron las formas en las que se distribuye socialmente la responsabilidad sobre el cuidado de los niños y niñas, puedan sumarse otros que problematizan las formas en las que se plantean y se llevan

a cabo los procesos de crianza y socialización en el contexto actual, y particularmente en las familias en situación de pobreza persistente.

En consecuencia, identifico dos cuestiones que constituyen vacancias principales: a) qué implica para las familias criar/cuidar en el contexto actual; y b) cómo se organiza el cuidado en el marco de dicho contexto.

Al respecto puede encontrarse algunas aproximaciones realizadas por las investigadoras de Ieso y Santillán³, quienes a partir de estudios micro-sociales han aportado a la problematización de estas cuestiones; sin embargo, constituyen temáticas a seguir siendo exploradas.

3. La crianza en el contexto actual: el diagnóstico de la “crisis del cuidado”

Existe un consenso entre numerosos académicos que estudian los fenómenos vinculados al cuidado acerca de que nos encontramos actualmente frente a una situación que ellos denominan como “crisis del cuidado” (Pérez-Orozco, 2006, Arriagada, 2007, Aguirre, 2007, Pautassi & Zibecchi, 2010, Jelin, 2010, entre otros).

En función del enfoque que propongo en el presente trabajo, es posible afirmar que lo que se está poniendo en tensión a partir de dicha crisis no es el cuidado en sí mismo, sino un modelo particular de cuidado. Es decir, en el contexto actual se produce una crisis respecto de una disposición particular de las relaciones de fuerza al interior del campo y de un conjunto de prácticas sociales con cierto grado de legitimidad. Al modelo de cuidado que se había consolidado durante gran parte del siglo XX, podemos nominarlo como “modelo tradicional del cuidado infantil” (Ierullo, 2013).

En ese marco, las prácticas de cuidado infantil fueron delegadas a la esfera doméstica, es decir, fueron consideradas como una “carga de familia” (Pérez-Caramés, 2010). Particularmente se evidencia dos procesos: a) el afianzamiento de la figura de los niños y niñas como sujetos merecedores o destinatarios de cuidado y protección; y b) la delegación a las

3 Véase Santillán (2010) y De Ieso (2011).

mujeres en su rol materno de la responsabilidad sobre la crianza y cuidado de los niños y niñas.

Respecto del campo del cuidado, es posible sostener que la configuración de su mapa de relaciones sociales respondió a un conjunto de relaciones estructurales de poder que exceden al propio campo del cuidado. Dicho mapa adquirió una configuración particular en función de las características que asumió la esfera doméstica y la distribución de responsabilidades entre las distintas instituciones sociales, respecto de la crianza y de la socialización infantil.

El denominado modelo tradicional se sustentó en tres principios fundamentales: a) la asunción de las tareas de reproducción y, por ende, de las prácticas de cuidado, como propias del ámbito privado o doméstico -familiarización del cuidado-; b) la aplicación del modelo de familia nuclear como principio organizador de la división sexual y etaria del trabajo al interior del espacio doméstico, como también en otras esferas -proceso que ha tendido a la feminización/maternalización de la provisión del cuidado infantil-; y c) la orientación familiarista que asumieron las políticas sociales a través de las cuales, además de proveer diversas prestaciones y servicios sociales relevantes para la reproducción social ampliada, se ha tendido a desarrollar mecanismos de vigilancia y control sobre las prácticas de crianza en los sectores populares, particularmente en las familias más pobres.

Este modelo no solo se expresó en la configuración que adquirieron las relaciones y prácticas de cuidado, sino también en la predominancia de ciertos sentidos e interpretaciones que los sujetos otorgaron a sus acciones. Estas interpretaciones para la teoría bourdiana no son construidas de manera subjetiva, sino que se estructuran en función de la configuración que adquieren las relaciones al interior del campo y las posiciones que ocupan los sujetos en dicho espacio social.

En este sentido, las interpretaciones prevalecientes tendieron a reforzar los principios del modelo tradicional de cuidado y a consolidar las relaciones que se produjeron entre los distintos agentes ligados al mismo. De esta manera se consolidan una serie de supuestos que detallo a continuación: a) el

modelo de familia nuclear constituye el ámbito más adecuado para el desarrollo de prácticas de cuidado infantil efectivas; b) las madres, por sus características “innatas”, son las mejores proveedoras de cuidado; c) los niños y niñas, en tanto sujetos dependientes, son merecedores del desarrollo de un conjunto de prácticas de cuidado dirigidas a los mismos; y d) resulta necesaria la aplicación de medidas de vigilancia dirigidas a los sectores populares con el propósito de que los mismos asuman prácticas de crianza y socialización que se adecuen a los anteriores principios y a las formas dominantes que adquieren los procesos de socialización.

El modelo tradicional se sostuvo durante gran parte del siglo XX y actuó como ordenador de las prácticas y relaciones de cuidado infantil. Cabe destacar que el campo del cuidado no resultó un campo estático en cuanto a las formas en las que se distribuyeron las relaciones de poder. Al contrario, en torno a la consolidación del modelo tradicional puede identificarse múltiples prácticas de resistencia y de lucha respecto del mismo, en función de la existencia de otras maneras de encarar los procesos de socialización y crianza. En este sentido, se evidenció el desarrollo de acciones de disciplinamiento y regulación por parte del Estado y de instituciones asistenciales destinadas a que los sectores populares asumieran las prácticas de cuidado y crianza de los niños y niñas en sus hogares, en función de los valores y criterios de socialización predominantes (Donzelot, 2008, Tenti-Fanfani, 1989). Puedo afirmar entonces, que la predominancia de dicho modelo tradicional supuso el debilitamiento e invisibilización de aquellas prácticas sociales que no se alinean con el mismo. Por ejemplo, pueden considerarse las acciones estatales en pos de reducir el abandono anónimo de niños y niñas en orfanatos hacia mediados del siglo XIX (Elías, 2004), así como también las prácticas de cuidado comunitario de “comadrazgo”, las cuales si bien presentaron un fuerte arraigue en los sectores populares, asumieron un escaso nivel de visibilidad.

Esta continuidad se produjo aún en el marco del afianzamiento del Estado Social (1943-1976), período en el cual si bien se avanzó en el reconocimiento de numerosos derechos

sociales, así mismo se fortaleció la orientación familiarista y maternalista de la política social (Nari, 2004).

Sin embargo, tal como lo expresé antes, dicho modelo se encuentra en crisis dado un conjunto de transformaciones sociales que tuvieron lugar en las últimas décadas. Entre ellas puedo citar: a) el cuestionamiento al modelo de familia nuclear y a las relaciones patriarcales -por parte de las corrientes feministas fundamentalmente-; b) el debilitamiento de los procesos de división sexual del trabajo en el espacio doméstico como consecuencia de los procesos vinculados al desempleo masculino masivo, la proliferación de nuevas formas de familia, y el debilitamiento de la figura del varón proveedor, entre otros; y c) el debilitamiento y transformación del sistema de protección social del Estado de Bienestar y la crisis de las instituciones socializadoras (Dubet, 2006).

Como consecuencia de las transformaciones socio-económicas y de la nueva configuración que adquirieron las relaciones y vínculos sociales, las prácticas de cuidado y crianza de los niños y niñas se están llevando a cabo en el marco de una sociedad con mayores niveles de incertidumbre que en el siglo pasado.

Respecto del diagnóstico sobre la denominada “crisis del cuidado”, cabe destacar que, desde lo planteado anteriormente, lo que se está poniendo en tensión a partir de dicha crisis no es el cuidado en sí mismo sino el modelo tradicional de cuidado antes analizado. Por esta razón denominaré este fenómeno como “crisis del modelo tradicional de cuidado infantil”. Hablo de crisis ya que frente a estos cambios no se vislumbra aún la consolidación de un nuevo modelo de cuidado infantil, sino que se visualiza una fuerte tensión entre la persistencia de los principios y supuestos de un modelo tradicional de cuidado -al menos como aspiración de los agentes- y la transformación de las bases materiales en la que los mismos se sustentaban.

Estas tensiones se expresan de manera particular en contextos de pobreza urbana persistente, cuestión que abordaré en los próximos apartados.

4. La crianza en contextos de pobreza urbana persistente: reconfiguraciones frente a las situaciones de hostilidad y violencia barrial

A partir de distintos estudios previos (Clemente, 2014, Wacquant, 2001, Merklen, 2005, Kessler, 2009), puedo afirmar que las situaciones de hostilidad y violencia en los barrios populares se han consolidado en las últimas décadas al compás de la agudización de los procesos de relegación urbana y de desigualdad social.

Cabe aclarar que si bien mediática y políticamente se evidencia que las problemáticas vinculadas a la denominada “inseguridad” constituyen una cuestión de agenda, se ha tendido a visibilizar las situaciones de violencia que afectan a sectores medios y altos -y por las cuales se ha propendido a culpabilizar a los sectores populares-. Sin embargo, las situaciones de hostilidad a las que se ven expuestas las familias de los barrios pobres en los aglomerados urbanos, no aparecen como problemáticas acuciantes en la agenda pública y política. Distintos estudios empíricos realizados (entre otros: Kessler, 2009, Clemente, 2014) revelan que estas situaciones afectan fuertemente la organización de la vida cotidiana de las familias, en tanto las mismas deben implementar una serie de estrategias y acciones que permitan garantizar su supervivencia en el marco de las mismas.

En consecuencia, puedo sostener que las situaciones de hostilidad y violencia que se reproducen en los barrios populares constituyen un factor que no puede ser desestimado a la hora de estudiar las maneras en las que se organizan las prácticas de cuidado y crianza en las familias que habitan estos sectores; de hecho, estas situaciones de violencia condicionan las prácticas de cuidado desplegadas por las familias.

A continuación describiré algunas de las observaciones que surgen a partir del trabajo de campo realizado y que se vinculan con las formas en que las familias recrean sus prácticas a partir de las condiciones del entorno.

En las familias relevadas se evidencia un repliegue de los sujetos al interior del espacio del hogar, evitándose el uso del espacio público por parte de los niños y niñas y del resto de los miembros de la familia. Los espacios públicos (plazas, canchas, calles, etc.) son percibidos como “peligrosos” por las propias familias. Estas aseveraciones se afirman a través de relatos propios o de vecinos y vecinas en donde la vida de los niños y niñas se ha puesto en riesgo a partir de situaciones de enfrentamientos o tiroteos a las que se vieron expuestos.

En este contexto, la conciliación entre trabajo productivo y reproductivo -que ha sido objeto de los estudios de género- adquiere nuevas dimensiones para su análisis. En el contexto barrial antes descrito, muchas de las jefas de familia señalan como una ventaja el quedarse en el hogar para garantizar in situ el cuidado y la crianza de los niños y niñas.

De esta manera puedo afirmar que existe una tensión entre las prácticas de aprovisionamiento de las familias y las prácticas de cuidado infantil. Dicha tensión se resuelve, en los casos analizados, de distintas maneras, según las situaciones familiares: se responsabiliza a algún miembro de la familia del cuidado del resto, se delega el cuidado a organizaciones comunitarias, se lleva a los niños y niñas a trabajar con los sujetos adultos -para evitar que se queden solos en las casas-, entre otras.

Se valora positivamente la institucionalización de los programas asistenciales de transferencia monetaria de ingresos en relación con la posibilidad que los mismos brindaron respecto de resignarse -total o parcialmente- a “salir” a trabajar en condiciones de suma precariedad, para quedarse al cuidado en el hogar⁴.

En función de lo desarrollado hasta aquí, puedo sostener que se consolida una idea de cuidado planteada en sentido defensivo, en tanto se concibe el cuidado como una acción protectora frente a la hostilidad del entorno.

Esta idea podría ser conceptualizada como “cuidar de” (Ierullo, 2013), en tanto las acciones desarrolladas están orientadas a evitar o prevenir diversas problemáticas que se consideran altamente probables, debido a la generalidad de ocurrencia de las mismas en los barrios -consumo problemático de sustancias, muertes por gatillo fácil o por balaceras al interior del barrio, iniciación en las prácticas delictivas, etc.-.

Prima en los relatos recabados acerca de las familias y de los referentes de las organizaciones comunitarias, la idea de “contención” como fundamento y fin último del cuidado. Sin embargo, a partir de la complejidad y magnitud que tienen las problemáticas barriales, se evidencia que en muchos casos existe una brecha entre las pretensiones de cuidado -expresadas por las familias- y los resultados alcanzados -en términos de contención de los niños, niñas y adolescentes y/o de evitar la incidencia de las problemáticas antes detalladas-.

Otra de las cuestiones que puedo resaltar se vincula con el desarrollo de prácticas intensivas de cuidado destinadas a los individuos adolescentes. Desde el enfoque del modelo tradicional, las prácticas de cuidado estuvieron centradas en los niños y niñas, fundamentalmente en los más pequeños. La población infantil se convirtió en el centro de las prácticas de cuidado familiares y del conjunto de políticas sociales asistenciales destinadas a favorecer el desarrollo de instituciones alternativas. Para los más grandes, la escuela -primaria y secundaria- se convirtió en el espacio de socialización por excelencia, constituyéndose en institución de referencia y a la vez de control para las familias.

En las últimas décadas, se hace evidente que frente a las condiciones de hostilidad barrial antes descriptas y ante la crisis de las instituciones educativas, los adolescentes y las adolescentes se ven expuestos a una serie de situaciones problemáticas frente a las cuales las familias y las instituciones locales manifiestan la necesidad de desarrollar acciones específicas de cuidado.

Puedo afirmar entonces, que se observa una creciente preocupación respecto de la adolescencia y su cuidado en el contexto barrial. Tanto las familias como los referentes

⁴ Cabe destacar que la Argentina ha institucionalizado desde 2009 la Asignación Universal por Hijo, en tanto medida de seguridad social que garantiza a los niños, niñas y adolescentes cuyos padres no están insertos en empleos formales, una asignación familiar que consiste en una transferencia monetaria significativa para las familias en situación de pobreza persistente.

de las organizaciones comunitarias manifiestan un marcado sentimiento de impotencia frente a las situaciones problemáticas que afectan a los sujetos adolescentes y jóvenes de estos barrios. El consumo problemático de sustancias -particularmente el paco-, el desarrollo de prácticas delictivas vinculadas principalmente a este consumo, la dificultad para el sostenimiento de la escolaridad, los embarazos no deseados, son asumidos como principales problemáticas por parte de las familias y de las organizaciones comunitarias.

Las personas adolescentes y jóvenes se convierten, entonces, en destinatarios de las prácticas de cuidado desarrolladas por las familias y las organizaciones locales. Puede afirmarse que en estos barrios las fronteras de cuidado se extienden, ampliándose a la población adolescente.

En este sentido, se ve el desarrollo de distintas acciones: la solicitud de intervención profesional en diversas instituciones -principalmente en aquellas asociadas al sistema tutelar (juzgados, defensorías, etc.)-, el traslado de los adolescentes a casas de familiares en otros barrios y/o localidades, la internación en instituciones locales -centros de rehabilitación, clubes de fútbol o escuelas con albergue, etc.-, entre otras.

Las instituciones locales -organizaciones comunitarias e instituciones estatales- manifiestan también las limitaciones que presenta la intervención sobre esta población. En tanto se evidencia que los individuos adolescentes y jóvenes no han sido objeto particular de las políticas sociales de cuidado, y que frente a las problemáticas que afectan a dicha población los recursos institucionales resultan insuficientes.

5. La emergencia de nuevas prácticas comunitarias de cuidado

En los barrios populares se observa la implementación de prácticas alternativas a las predominantes en el modelo de cuidado tradicional, en tanto se percibe la emergencia de acciones de cuidado que trascendieron el ámbito doméstico.

Frente a la escasez de servicios estatales de provisión directa de cuidado y ante la falta de recursos económicos que les permitan acceder a la oferta mercantilizada, se observa un reforzamiento de las prácticas de cuidado llevadas a cabo por los miembros de la familia ampliada y también por las redes cercanas, tal como se sustenta en estudios previos sobre la temática (Jelin, 2010, Clemente, 2010, Pautassi & Zibecchi, 2010, entre otros).

En función de los cambios antes analizados se generaron las condiciones de posibilidad para el surgimiento de prácticas comunitarias de cuidado infantil. Las mismas son desarrolladas en el marco de grupos y organizaciones comunitarias, tales como: comedores comunitarios, jardines maternales comunitarios, centros de día, casas del niño, centros de jóvenes, etc.

A partir del relato de las familias que participaron del estudio, puedo afirmar que estas organizaciones resultan centrales respecto de la reproducción social de los sujetos y de las formas en las que se organizan las prácticas de cuidado. En este sentido, se evidencian procesos de delegación -parcial en la mayoría de los casos- por parte de los miembros adultos de las familias a los referentes de las organizaciones comunitarias de la responsabilidad sobre el cuidado de los niños y niñas.

Con respecto a las características que presentaron estas prácticas, se observa que la mayoría de estas experiencias comunitarias fueron emprendidas por mujeres, reproduciendo en cierta manera el carácter feminizado que asumieron las prácticas de cuidado en el marco del modelo tradicional. En este sentido, estas estrategias barriales tendieron a constituirse en una extensión del espacio doméstico, trasvasándose hacia el ámbito comunitario relaciones de desigualdad de género y, por ende, el carácter feminizado que asumieron las prácticas de cuidado.

Estas organizaciones se afianzaron como agentes sociales en el campo del cuidado infantil, a la vez que sus referentes adquirieron visibilidad en el escenario local y se constituyeron en interlocutores de las prácticas

de crianza de los niños y niñas, y del abordaje de diversas problemáticas infantiles en los barrios populares (Ierullo, 2013).

Respecto de las prácticas y estrategias desarrolladas por las organizaciones, es posible aseverar que las mismas no pueden ser estrictamente consideradas como estrategias de conservación ni de subversión en relación con el campo, en función de la clasificación dicotómica esgrimida por Bourdieu y Wacquant (2005) y Bourdieu et al. (2008). Al contrario, las mismas podrían considerarse como estrategias híbridas, ya que por un lado, la emergencia y consolidación de estas organizaciones territoriales pueden ser consideradas como una ruptura en tanto dichos procesos implicaron una disrupción respecto del carácter familiarista que asumieron las prácticas de cuidado infantil en el marco del modelo tradicional; mientras que, por otro lado, las formas que adquirieron dichas prácticas tendieron a reproducir el carácter feminizado/maternalizado propio del modelo tradicional -y por ende las relaciones de desigualdad de género que se reforzaron a través del mismo-.

Recuperando esta tensión, las mismas podrían ser concebidas como “estrategias de compensación”. En tanto, en las prácticas desarrolladas y en los discursos de los referentes, se visualiza la continuidad de los supuestos de familiarización y feminización del cuidado infantil -aspectos que se evidencian, por ejemplo, en la exaltación de la figura de la mujer-madre como mejor cuidadora posible y de la familia como ámbito propicio y favorable para el desarrollo de las prácticas de cuidado infantil-. Frente a dichos discursos, el accionar de estas organizaciones fue concebido como una compensación de las limitaciones que poseyeron las prácticas familiares afectadas fuertemente por los procesos de crisis que tuvieron lugar en la República Argentina -principalmente vinculadas a la hiperinflación de 1988-1989⁵ y a la aplicación de políticas neoliberales durante la década de los noventa

y su correlato en el estallido popular de 2001-2002⁶).

De esta manera, puedo afirmar que estas organizaciones intentaron componer respuestas frente a la complejidad que asumieron las tareas de crianza y cuidado de la población infantil y adolescente en los barrios marginalizados. Se evidencia el desarrollo de un conjunto de acciones que, con resultados disímiles, estuvieron destinadas al cuidado de dicha población.

Frente al contexto actual, cabe preguntarnos en qué medida a través de estas prácticas comunitarias de cuidado puede darse respuesta a las situaciones problemáticas a las que cotidianamente se enfrentan los niños, niñas y adolescentes de los barrios marginalizados.

En función de los casos analizados podría afirmar que, dada la cercanía entre los referentes y los niños, niñas y adolescentes, los dirigentes han sido capaces de identificar y describir situaciones problemáticas que quizás han pasado desapercibidas para otras instituciones (escuelas, centros de salud, etc.)

También puedo sostener que las acciones desarrolladas desde estas organizaciones han podido, en la mayoría de los casos, garantizar el acompañamiento de los niños, niñas y adolescentes a través de la presencia de los referentes, aun por fuera de los marcos institucionales.

Sin embargo, la mera presencia y contención no han permitido un abordaje adecuado y efectivo de las situaciones consideradas como problemáticas. Por esta razón, se evidencia en los discursos de los referentes un alto grado de frustración e impotencia frente a los desafíos que les plantea el contexto reciente. Dichos sentimientos se agudizan de manera particular frente a las problemáticas que afectan a los individuos adolescentes y jóvenes, donde los recursos y habilidades que concentran los referentes y las organizaciones presentan mayores limitaciones.

Frente a la complejidad que adquieren los problemas relativos a la infancia,

5 En el marco de la crisis hiperinflacionaria que vivió la Argentina hacia 1989, el índice de pobreza en el aglomerado de Buenos Aires ascendió a 47,3% y el índice de indigencia a 16,5% de la población (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, octubre de 1989).

6 En el contexto de esta nueva crisis, los índices de pobreza e indigencia del aglomerado Buenos Aires se elevaron al 54,3% de las personas el de pobreza, y al 24,7% el de indigencia (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, octubre de 2002).

resulta necesario el desarrollo de un trabajo mancomunado entre distintas esferas institucionales, y de una acción necesariamente profesionalizada.

En este sentido, resultaría pertinente que las políticas públicas dirigidas a estas organizaciones territoriales continuaran en la dirección de brindar crecientes apoyos y generar instancias de intercambio y trabajo conjunto, tal como se evidencia en algunos de los municipios del AMBA. De esta manera, el Estado podría valerse de la ventaja que implica la presencia cotidiana y sostenida de estas organizaciones en el territorio, a la vez que facilitaría la puesta en marcha de un acompañamiento profesionalizado para el abordaje de distintas problemáticas emergentes, las cuales en muchas ocasiones exceden las posibilidades de acción de las familias y las organizaciones.

6. El cuidado como corresponsabilidad: ¿avance hacia nuevos modelos?

A partir del análisis del apartado anterior, es posible afirmar que resulta imposible concebir las prácticas de cuidado dirigidas a niños, niñas y adolescentes en situación de pobreza persistente, sin considerar un conjunto de estrategias y sostenes que exceden la esfera familiar. Estas prácticas de cuidado que traspasan el ámbito doméstico revisten una gran importancia para estas familias, en tanto las mismas operan garantizando el desarrollo de distintas acciones de cuidado que, aunque con ciertas restricciones, están dando respuesta frente a la complejidad que adquieren problemáticas que afectan a los niños, niñas y adolescentes.

En esta línea se hace visible la instalación en los debates académicos y políticos de la idea de corresponsabilidad, la cual requiere un abordaje particular en relación con las prácticas de cuidado infantil en territorios marginalizados.

La noción de corresponsabilidad fue acuñada en el marco de la década del noventa por los organismos internacionales, dentro de los abordajes propuestos desde la óptica neoliberal para el estudio de la situación de pobreza. Esta noción fue utilizada como fundamento de los procesos de privatización del bienestar,

tendiendo a derivar a las familias, el mercado y las organizaciones sociales servicios antes asumidos por el Estado.

Sin embargo, si se considera esta noción en relación con los servicios vinculados al cuidado infantil, su significado resulta muy diferente. En tanto, en el marco del modelo tradicional las prácticas de cuidado se restringieron a la espera doméstica -y en este sentido fueron históricamente delegadas al ámbito privado-. Por lo cual, pensar la corresponsabilidad para dichas prácticas invita a entenderla desde la responsabilidad de la esfera pública, y a revisar el rol del Estado respecto a la provisión de servicios de cuidado.

En el marco de la relativamente reciente sanción de las leyes de infancia en Argentina -en consonancia con la Convención Internacional por los Derechos del Niño⁷-, se exalta la noción de corresponsabilidad de las distintas esferas institucionales respecto de la crianza y de la socialización infantil. En este sentido, desde estas normativas se avanza hacia la definición del rol activo de la comunidad, de sus organizaciones, al mismo tiempo que también del Estado a través de intervenciones que superen la orientación tutelar que caracterizó su accionar durante gran parte del siglo XX. De esta manera se avanza a una idea de protección y de cuidado, que debería ser asumida de forma progresiva como corresponsabilidad de las familias, el Estado y las organizaciones comunitarias.

En este sentido, debe reafirmarse la centralidad de un rol activo por parte del Estado en pos de garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos sociales y económicos de los niños y niñas, y de sus familias.

Al respecto puedo enunciar dos desafíos principales:

En primer lugar, resulta necesario repensar la intervención estatal respecto al cuidado tanto en relación con el abordaje de las problemáticas que afectan a los niños y niñas y a sus familias, como también respecto al fortalecimiento de los servicios públicos de cuidado infantil, los cuales no se agotan en el sostenimiento de las instituciones de escolaridad primaria sino que

7 En referencia a la Ley 26.061/05 a nivel nacional.

también implican la creación y el afianzamiento de otras instituciones y actividades de contención y cuidado integral.

En segundo lugar, si bien desde lo normativo se reconoce la necesidad de avanzar hacia la corresponsabilidad del cuidado, la familiarización del mismo continúa subyaciendo a numerosas intervenciones sociales y a la fundamentación de las políticas sociales. En este sentido se observa el desarrollo de un conjunto de programas asistenciales y de seguridad social en los cuales se apunta a brindar ingresos a las familias para que puedan asumir en su seno las prácticas de cuidado. Asimismo, en el marco de algunas de estas medidas -como por ejemplo en el caso de la Asignación Universal por Hijo-, el cumplimiento de las condicionalidades recae fuertemente sobre las mujeres-madres en tanto garantes del cuidado de los niños, niñas y adolescentes.

Resulta entonces un desafío superar el alto nivel de consenso en torno a la idea de que el cuidado constituye una cuestión que debe ser resuelta en el ámbito doméstico. Este consenso -el cual se pone de manifiesto tanto en las prácticas y en los sentidos que los agentes asignan a las mismas, como en la orientación que adquieren las políticas y programas sociales- debe ser revisado en el marco de los procesos de transformación analizados en el presente trabajo. En tanto, la complejidad que adquieren las prácticas de cuidado en el contexto actual hace que las mismas no puedan ser resueltas exclusivamente en el ámbito familiar, especialmente para las familias en situación de pobreza persistente.

7. Conclusiones

La investigación en la que sustento el presente artículo me ha permitido reflexionar acerca de los desafíos que implica la crianza de los niños, niñas y adolescentes en el contexto actual. En este sentido, puedo afirmar que en las últimas décadas entró en crisis el denominado “modelo tradicional de cuidado infantil”, centrado en la delegación de las prácticas de cuidado a las familias y en particular a las mujeres en su rol materno.

Cabe destacar que esta crisis no ha implicado la emergencia de un nuevo modelo de cuidado que se plantee como hegemónico, sino que se ve expresada principalmente en las constantes contradicciones entre la pregnancia del discurso familiarista y maternalizado en torno al cuidado, y un conjunto de prácticas sociales que no responden plenamente a dichos imperativos.

Respecto de los sectores populares resulta importante resaltar que las prácticas de crianza han tendido a modificarse al compás de las transformaciones sociales a las que se vieron expuestas. La consolidación de situaciones de hostilidad y violencia en los barrios marginalizados de los aglomerados urbanos, ha favorecido el afianzamiento de prácticas que en el marco de este estudio fueron denominadas “defensivas”, y una extensión de las acciones de contención a la población adolescente.

También emergen en este contexto un conjunto de organizaciones sociales y comunitarias que se convirtieron en espacios de provisión de cuidado. Estos espacios comunitarios, si bien tendieron a reproducir el carácter maternalizado propio del modelo tradicional, generaron una ruptura en tanto instalan igualmente el ámbito comunitario como espacio propicio para el desarrollo de prácticas de cuidado.

En conclusión, resulta necesario seguir profundizando el análisis en torno a la reconfiguración de las prácticas de cuidado infantil en contextos de pobreza persistente. Las particularidades que asumen las características de los barrios, las familias y las distintas prácticas implementadas por los agentes en pos de abordar el cuidado de los niños, niñas y adolescentes, no pueden asimilarse a las desarrolladas por otros sectores sociales. Por esta razón, muchos de los estudios que abordan la reconfiguración del campo del cuidado en el marco de sus crisis actuales no están dando cuenta de las características específicas que asume este fenómeno en estos contextos, y particularmente en las familias en situación de pobreza extrema.

Respecto de la intervención social, puedo plantear que frente a la complejidad que adquieren los problemas sociales vinculados a

la pobreza persistente y sus manifestaciones en los niños, niñas y adolescentes, resulta necesario el desarrollo de un trabajo mancomunado entre distintas esferas institucionales, y una acción necesariamente profesionalizada. Esto implica una presencia activa y efectiva del Estado y sus instituciones, lo cual constituye un enorme desafío en el contexto actual, debido al grado de deterioro que acarrearán dichas instituciones como consecuencia de las políticas aplicadas en el marco de la consolidación del modelo neoliberal en Argentina.

Lista de referencias

- Aguirre, R. (2007). Los cuidados familiares como problema público y objeto de políticas. En I. Arriagada (ed.) *Familias y políticas públicas en América Latina: Una historia de desencuentros*, (pp. 187-200). Santiago de Chile: Cepal.
- Arriagada, I. (coord.) (2007). *Familias y políticas públicas en América Latina. Una historia de desencuentros*. Santiago de Chile: Cepal.
- Bettio, F. & Prechal, S. (1998) *Care in Europe Joint Report of the Gender and Employment and the Gender and Law groups of Experts to the European Commission, Employment and Social Affairs*. Bruselas: Comisión Europea.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & Chamboredon, J.-L. (2008). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Clemente, A. (2010). *Necesidades sociales y programas alimentarios. Las redes de la pobreza*. Buenos Aires: Espacio.
- Clemente, A. (2014). *Territorio urbano y pobreza persistente*. Buenos Aires: Espacio.
- Daly, M. & Lewis, J. (2000). The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. *British Journal of Sociology*, 51 (2), pp. 281-298.
- De Ieso, L. (2011). Protección social, familias y redes de reciprocidad. Sobre presencias y significados en los cuidados familiares. En A. Idoyaga-Molina (ed.) *Estado, política social y cultura. Reflexiones sobre los servicios de salud*, (pp. 199-209). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Elías, M. F. (2004). *La adopción de niños como cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Esquivel, L. (2011). *La economía del cuidado en América Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda. "Atando Cabos; deshaciendo nudos"*. Ciudad de Panamá: Centro Regional de América Latina y el Caribe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Fuentes-Gutiérrez, V., Muyor, J. & Galindo, Z. (2010). *El Trabajo Social y las nuevas formas de reorganización del cuidado. Una aproximación a propósito de la Ley de Dependencia*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Ierullo, M. (2013). *Prácticas comunitarias de cuidado infantil en los sectores populares frente a la crisis del modelo tradicional de cuidado. Análisis de los comedores comunitarios del Amba (2003-2010)*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (inérita). Buenos Aires, Argentina.
- Jelin, E. (2010). *Panyafectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Krmpotic, C., De Ieso, L. (2010). Los cuidados familiares. Aspectos de la reproducción social a la luz de la desigualdad de género. *Revista Katál*, 13 (1), pp. 95-101.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática. Argentina 1983-2003*. Buenos Aires: Gorla.

- Nari, M. (2004). *Políticas de Maternidad y Maternalismo Político*. Buenos Aires, 1890-1940. Buenos Aires: Biblos.
- Pautassi, L. & Zibecchi, C. (2010). *La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias*. Santiago de Chile: Cepal.
- Pérez-Caramés, A. (2010). Configuraciones del trabajo de cuidados en el entorno familiar. De la toma de decisión a la gestión del cuidado. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 17, pp. 121-140. Recuperado el 6 de marzo de 2013, de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14300/1/Alternativas_17_07.pdf.
- Pérez-Orozco, A. (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Santillán, L. (2010). Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 921-932. http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14297/1/Alternativas_17_04.pdf
- Tenti-Fanfani, E. (1989). *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Barcelona: Manantial.



Segunda Sección:

Estudios e Investigaciones

Referencia para citar este artículo: Imhoff, D & Brussino, S. (2015). Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 687-700.

Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política*

DÉBORA IMHOFF**

Profesora Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

SILVINA BRUSSINO***

Profesora Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Artículo recibido en septiembre 5 de 2014; artículo aceptado en noviembre 7 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *En este estudio nos propusimos, primeramente, conocer las nociones asociadas al origen de la desigualdad social en niños y niñas de Córdoba (Argentina) de 10 y 11 años de edad, con énfasis en la identificación de construcciones valorativas e ideológicas subyacentes y en los procesos atribucionales involucrados. A su vez, y considerando que la construcción de nociones sociales se produce en el marco de procesos de socialización política, apuntamos a determinar el impacto de una experiencia de socialización política alternativa sobre las nociones sociales mencionadas. Efectuamos un estudio cuasi-experimental con pre y post-test, y con un grupo cuasi-control. Realizamos entrevistas cualitativas para la indagación de la variable dependiente al inicio y al final del ciclo lectivo. En función de los resultados analizamos alcances y limitaciones de dicha experiencia.*

Palabras clave: atribuciones causales, desigualdad social, niños y niñas, socialización política (Tesauro Isoc de Psicología).

Children's notions of social inequality: ideological dimensions and political socialization processes

• **Abstract (descriptive):** *In this study the authors describe notions related to social inequality among 10 and 11-year-old children in Cordoba, emphasizing the identification of values, ideological constructions and attributional processes. Considering that social notions are produced in the framework of political socialization processes, the study measures the impact of an experience of alternative political socialization on these social notions. The authors carried out a quasi-experimental*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de un estudio de mayor escala titulado "Estudio cuasi experimental acerca de la influencia de experiencias de socialización política sobre variables psico-sociales y psico-políticas en niñas y niños cordobeses", se presentan en el artículo parte de los resultados de investigación de la tesis doctoral (RD N° 829/10) con financiación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) (Resolución D N° 3635). La investigación se realizó en el período febrero de 2011 a febrero de 2012. Área: Psicología. Sub-área: Psicología Política

** Licenciada en Psicología y Doctora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Docente-Investigadora, Facultad de Psicología, UNC. Equipo de Psicología Política, Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología (Cipsi), Grupo Vinculado al Centro de Investigaciones sobre Cultura y Sociedad (Ciecs [Conicet y UNC]). Correo electrónico: debimhoff@gmail.com

*** Doctora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Docente-Investigadora, Facultad de Psicología, UNC. Investigadora Conicet. Equipo de Psicología Política, Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología (Cipsi). Grupo Vinculado al Centro de Investigaciones sobre Cultura y Sociedad (Ciecs [Conicet y UNC]). Correo electrónico: brussino9@gmail.com



study, with pre and post-tests and a control group. Semi-structured interviews were also used to investigate the dependent variable at the beginning and end of the school year. Based on the results, strengths and weaknesses of this experience are analyzed.

Key words: causal attribution, social inequality, children, political socialization (Thesaurus Isoc Psychology).

Noções infantis sobre desigualdade social: atravessamentos ideológicos e processos de socialização política

• **Resumo (descritivo):** *A pesquisa procura, primeiramente, conhecer as noções associadas à origem da desigualdade social em crianças de Córdoba, Argentina, de 10 e 11 anos, com ênfase na identificação de construções valorativas e ideológicas e nos processos atributivos envolvidos. Ao mesmo tempo, e considerando que a construção de noções sociais produz-se no contexto de socialização política, tentamos determinar o impacto duma experiência de socialização política alternativa sobre as noções sociais mencionadas. Realizamos um estudo quase experimental com pré e pós teste, e com um grupo quase controle. Fizemos entrevistas qualitativas para a indagação da variável dependente no início e ao final do ciclo letivo. A partir dos resultados analisamos os alcances e limitações da experiência.*

Palavras-chave: atribuições causais, desigualdade social, crianças, socialização política (Tesauro Isoc de Psicologia).

-1. Introducción. -2. Marco conceptual. -3. Metodología. -4. Resultados. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

En este estudio procuramos determinar el impacto de una experiencia de socialización política alternativa sobre las nociones en torno al origen de la desigualdad social, con sus atravesamientos ideológicos, en un grupo de niños y niñas de 10 y 11 años de edad, de Córdoba, Argentina, en comparación con un grupo cuasi-control. Si bien hubo avances en la disminución de la desigualdad social en Latinoamérica, este sigue siendo el continente más desigual a nivel mundial (Jacob, 2012). A su vez, Argentina forma parte del grupo de países latinoamericanos con un índice de Gini superior a 0.5 (Peticara, 2012), y algunos estudios muestran que solo el 16% de los individuos argentinos piensa que la distribución del ingreso y la riqueza son justas en el país (Latinobarómetro, 2011).

Arzate-Salgado (2007) sostiene que las desigualdades se anclan en actos cotidianos, no solo en torno a relaciones sociales de explotación, sino también mediante procesos de discriminación e ideología. Así, resulta un aporte sustancial el estudio de las nociones que

los niños y niñas construyen sobre la desigualdad social, a los fines de identificar elementos ideológicos de cuestionamiento o legitimación del statu quo y la estructuración social. También Smart (2012) explicita que las interpretaciones que niños, niñas y jóvenes efectúan en torno a la inequidad social, poseen relevancia social y política. A su vez, la generación de dispositivos pedagógico-políticos tendientes a modificar estas nociones de cara a una comprensión más compleja del orden social, constituye un aporte en la línea de una racionalidad emancipatoria (Giroux, 1998) con alta relevancia social en un contexto desigual como el argentino.

2. Marco conceptual

La “desigualdad social” resulta un objeto abstracto que reviste gran complejidad para los niños y niñas. Investigaciones empíricas sugieren conflictos en la interpretación infantil de objetos sociales abstractos basados en la dificultad de los niños y niñas para comprender objetos no empíricos, de difícil identificación en sus manifestaciones en tanto no conforman parte prioritaria de su vida cotidiana (Castorina &

Aisenberg, 1989). La apropiación cognoscitiva de un objeto abstracto supone un “alto grado de trascendencia respecto del mundo cotidiano” infantil (Castorina & Aisenberg, 1989, p. 105). Por ello, los “observables sociales” se vuelven relevantes: acciones y hechos concretos que se instituyen como “indicadores” de un sistema más complejo y que “adquieren sentido por su articulación con el” (Castorina & Aisenberg, 1989, p. 105). Es el caso, en nuestro estudio, de la existencia de personas ricas y pobres como observable de la desigualdad social. En consonancia, Smart (2012) señala que entre los once y los 16 años los niños y niñas hablan sobre la desigualdad social aludiendo a personas ricas y pobres.

El abordaje de la desigualdad social o de sus observables puede efectuarse a través de la teoría de la atribución, que ha proporcionado vasta evidencia empírica en torno a los procesos cognitivos que mediatizan la construcción de nociones sociales y que ha sido utilizada previamente para analizar las atribuciones causales en torno a la desigualdad social en niños y niñas (Olson, Banaji, Dweck & Spelke, 2006, Olson, Dunham, Dweck, Spelke & Banaji, 2008, Shutts & Olson, 2011, Sigelman, 2012, Sigelman, 2013). A su vez, un reciente estudio bibliométrico sobre investigaciones psicosociales acerca de las percepciones sobre la pobreza evidencia que la atribución social es la teoría predominante (Dakduk, González & Malavé, 2010). Esta teoría permite comprender no solo las explicaciones efectuadas en torno al comportamiento individual, sino también una amplia variedad de situaciones sociales (Sotirovic, 2003).

Los procesos de atribución causal sobre la pobreza reposan sobre tres tipos de explicaciones: individualistas, sociales-estructurales y fatalistas. Las primeras explican este fenómeno con base en características internas (disposicionales) y controlables de los agentes, e implican una responsabilización de la persona pobre por su situación. Esto adquiere una relevancia política fundamental, en tanto al culpabilizar a la gente pobre por su situación se efectúa un tipo de justificación moral de la desigualdad social (Betancor et al., 2002). Las atribuciones estructurales-sociales focalizan

en condiciones situacionales y contextuales que originan la pobreza -no controlables por la persona-. Las atribuciones fatalistas también apuntan a factores externos que escapan al control humano, pero que enfatizan la mala suerte, la voluntad de dios o el destino (Betancor, et al., 2002, Sotirovic, 2003). No siempre se trataría de categorías atribucionales excluyentes; pueden existir explicaciones mixtas (Palomar & Pérez, 2003).

Estudios clásicos (Baldus & Tribe, 1978, Danziger, 1957) indican que la sensibilidad hacia problemas sociales empieza desde temprana edad, y su desarrollo, así como el de las nociones vinculadas con el origen de la desigualdad social, es gradual. Así, mientras los más pequeños desconocen el sentido de los términos “pobre” y “rico” (Danziger, 1957), a medida que crecen estas se vuelven categorías más tangibles. Se indica entonces que la mayoría de los niños y niñas de edades entre tres y seis años, las comprende, aunque generalmente no logran explicar por qué las personas revisten esa categoría socio-económica (Sigelman, 2013). Algunos autores y autoras señalan que a los ocho años de edad ya se comprenderían sin dificultad estas nociones (Delval et al., 1971), y a medida que avanza el desarrollo se pasaría de concepciones más simples a más complejas, denotando un cambio evolutivo de creciente complejidad.

Respecto de los niños y niñas de 10 y 11 años de edad, investigaciones previas indican que a esta edad explican las desigualdades sociales principalmente a partir de características psicológicas individuales -talento o motivación- (Sigelman, 2012, 2013). No obstante, no queda claro si esto se produce por una necesidad de sostener una creencia en el mundo justo, por un efecto de justificación del sistema o por la creencia de que la posición socio-económica se vincula con la situación laboral y la cantidad de esfuerzo de los agentes individuales (Sigelman, 2013). Asimismo, alrededor de los diez años de edad ya se cuenta con las adquisiciones cognitivas y afectivas para diferenciar clases sociales y crear expectativas asociadas a estas (Baldus & Tribe, 1978, Mookherjee & Hogan, 1981).

En lo concerniente al origen de la desigualdad, desde pequeños los niños y niñas atribuirían la pobreza a rasgos internos y no a circunstancias externas, sosteniendo una teoría esencialista sobre esta (Del Río & Strasser, 2007). En cuanto al desarrollo cognitivo, la mayoría de los estudios (Baldus & Tribe, 1978, Danziger, 1957, Delval et al., 1971, Enesco, Delval, Villuendas, Sierra & Peñaranda, 1995, Palavecino, Denegri, Keller & Gempp, 2000) ratifica una secuencia que va desde la creencia en métodos fantásticos y explicaciones tautológicas, hacia una progresiva identificación del trabajo como fuente primordial de la riqueza. Posteriormente aparecería una comprensión más compleja, que articula razones diversas, entre ellas una embrionaria noción de acumulación de capital (Danziger, 1957). Las explicaciones sociales aumentarían con la edad, y recién durante la adolescencia se comprendería la desigualdad como un proceso histórico y multicausal. No obstante, para algunos autores y autoras aun en esta etapa priman variables individuales sobre las sociales para explicar el origen de la desigualdad (Palavecino et al., 2000).

En cuanto a la descripción de personas ricas y pobres, se produciría una evolución desde concepciones periféricas basadas en rasgos visibles y externos, hacia concepciones centrales vinculadas con características psicológicas y comportamentales del individuo, y más tarde con concepciones sociocéntricas (Enesco et al., 1995, Leahy, 1983, Palavecino et al., 2000). A su vez, es posible distinguir dos dimensiones que atraviesan estas concepciones: una dimensión cognitiva, y una de aparición más temprana, la dimensión evaluativa (Mookherjee & Hogan, 1981). Esta última supone una valoración de personas ricas y pobres: tempranamente los niños y niñas asocian a las personas ricas con rasgos positivos y a las personas pobres con aspectos negativos (Baldus & Tribe, 1978, Mookherjee & Hogan, 1981, Shutts & Olson, 2011). Esta valoración podría deberse a que desde temprana edad valoran positivamente a las personas que tienen buena suerte y negativamente a las que tienen mala suerte -y para muchos niños y niñas su comprensión sobre el origen de la desigualdad social se

vincula justamente con este tipo de atribuciones causales fantásticas- (Olson, et al., 2006, Olson, et al., 2008). No obstante, no queda claro a qué edad se produce esta asociación evaluativa, aunque se afirma que aparece tempranamente y se fortalece y complejiza con la edad, a medida que se adquiere una perspectiva de la desigualdad social que supone que las personas ricas trabajan más duro y/o tienen más habilidad (Sigelman, 2012, 2013). En contraposición, Díaz-Barriga et al. (1992) sostienen que la valoración positiva hacia los individuos ricos disminuye con la edad. Por su parte, Enesco et al. (1995) sostienen que existiría una adjudicación de características personales negativas hacia la gente rica, y la percepción de que las personas ricas son felices, y las pobres no.

Dicha dimensión evaluativa puede vincularse con atravesamientos ideológicos en la comprensión de las nociones sociales. Al respecto, Smart (2012) halla entre niños, niñas y adolescentes ingleses de once a 16 años de edad, una preponderancia de explicaciones en torno a la inequidad social, basadas en ideas neoliberales y meritocráticas. En consonancia, el tipo de atribución causal que se efectúe se asocia con posicionamientos ideológicos subyacentes. Así, estudios con personas adultas ratifican una relación positiva entre posiciones conservadoras con atribuciones causales individualistas sobre la pobreza, y emociones negativas de quien efectúa la atribución. En contraposición, quienes priorizan atribuciones sociales-estructurales y fatalistas, poseerían una ideología progresista y emociones positivas hacia las personas pobres (Skitka, Mullen, Griffin, Hutchinson & Chamberlin, 2002). A su vez, quienes realizan atribuciones individualistas muestran menos predisposición a apoyar políticas públicas de bienestar (Sotirovic, 2003), y manifiestan más prejuicios y actitudes negativas hacia los individuos pobres (Betancor et al., 2002), en contraposición a quienes sostienen atribuciones estructurales.

Por otra parte, Sotirovic (2003) indica que el tipo de atribuciones sostenidas está vinculado con la información disponible en el entorno. En consonancia, Castorina y Aisenberg (1989) señalan que la comprensión de los objetos sociales se produce en el marco de una “trama

de relaciones significativas” (p. 66), que da cuenta de la posición en la estructura social, los valores, y la inserción familiar. Asimismo, señalan que los objetos sociales son presentados a los niños y niñas en el marco de determinada interpretación o ideología que da cuenta de cómo las personas adultas significan las prácticas sociales. Coincidentemente, Sigelman (2012) especifica que las nociones infantiles en torno a la inequidad social están condicionadas por el marco de socialización del grupo cultural de referencia.

Recientemente, Barreiro (2009) indica que la construcción individual de nociones sociales se produce en un entramado social que limita “lo posible de ser pensado”, operando una “restricción social de carácter ideológico en el proceso de conceptualización individual” (p. 83). Así, ratifica la presencia de la creencia en un mundo justo (CMJ) en niños, niñas y adolescentes de Argentina. La CMJ instala la idea de que en la vida cada quien obtiene lo que merece, posición a la que subyace una justificación de las injusticias sociales. Estas creencias culpabilizan “a las víctimas de situaciones indeseables haciéndolas responsables de sus padecimientos” (Barreiro, 2009, p. 77).

A estas explicaciones subyacen atribuciones causales individualistas. Así, se torna fundamental la identificación de elementos ideológicos en las creencias y valoraciones que los niños y niñas construyen respecto del origen de la desigualdad social, desde una perspectiva atribucional. Esto se fundamenta en el hecho de que “las representaciones [del mundo social] no tienen solo una función explicativa, sino que tratan de satisfacer otras necesidades del sujeto”, cognitivas, ideológicas, motivacionales y afectivas (Delval, 2007, p. 13). En esta línea, en el presente estudio consideramos relevante abordar estos aspectos en la infancia, en tanto el proceso de socialización política se da a lo largo de toda la vida, e implica siempre por parte del individuo una postura activa, incluso desde la niñez.

A su vez, los aspectos que recién hemos reseñado, enfatizan la importancia de las agencias socializadoras en el proceso de conformación de las nociones sociales. Así,

fundamentan nuestra presunción de que un contexto de socialización política alternativa a las prácticas de transmisión tradicionales, podría implicar una construcción de nociones socio-políticas diferencial por parte de los niños y niñas. En esa línea, la socialización política es comprendida como el proceso mediante el cual vamos progresivamente dotando de sentido al mundo político, mediante la apropiación de nociones, actitudes, valores e ideologías vinculadas con lo político (Benedicto, 1995, Alvarado, Ospina-Alvarado, Luna & Camargo, 2006). Asimismo, en investigaciones previas hemos presentado la noción de socialización política alternativa, es decir, experiencias de socialización caracterizadas por promover un cuestionamiento a la hegemonía, y que priorizan la transmisión de valores socio-políticos contra-hegemónicos, a través de dispositivos alternativos a los utilizados por las agencias de socialización tradicionales (Imhoff & Brussino, 2015). En función de ello, en nuestro estudio intentamos determinar el impacto de una experiencia de socialización política alternativa sobre la conformación de nociones en torno a la desigualdad social, en un grupo de niños y niñas de la ciudad de Córdoba.

3. Metodología

Tipo de Estudio

Efectuamos un estudio cuasi-experimental con pre y post-test, con dos grupos: cuasi-experimental y cuasi-control (Montero & León, 2007). Los estudios cuasi-experimentales implican que la persona investigadora no posee control total acerca de la programación experimental, así sea en torno al cuándo de la intervención -en nuestro caso, previamente delimitado por la organización social con la cual trabajamos-, como en cuanto al quién de la exposición -también previamente definido por las características de la organización social- y la posibilidad de aleatorizar la conformación de los grupos -la cual tampoco fue posible en nuestro caso debido a que se trataba de un grupo intacto- (Campbell & Stanley, 2011 [1973]). Por ello, nuestra investigación supuso un diseño con intervención en situación natural,

y la imposibilidad de asignar aleatoriamente a los individuos participantes a cada grupo.

La utilidad de los estudios cuasi-experimentales reside en que permiten trabajar en aquellas situaciones en las cuales una aplicación experimental propiamente dicha no es viable. A su vez, posibilita salir del laboratorio y analizar fenómenos sociales en sus contextos naturales (Campbell & Stanley, 2011 [1973]).

Participantes

Trabajamos con 20 niños y niñas de 10 y 11 años de edad; 10 pertenecientes al grupo cuasi-control y 10 al cuasi-experimental. El grupo cuasi-experimental constituyó un grupo intacto de niños y niñas que asisten voluntaria y regularmente a una organización social, mientras que el grupo cuasi-control lo constituimos como un grupo de características similares al cuasi-experimental, no conformado al azar y no tratado (Montero & León, 2007). Es decir, al tratarse de unidades naturales intentamos conformar el grupo cuasi-control con la mayor similitud posible respecto al grupo cuasi-experimental (Campbell & Stanley, 2011 [1973]). Así, seleccionamos el grupo cuasi-control en una escuela pública situada en el mismo barrio en el cual desarrolla sus acciones la organización social con la que trabajamos; y seleccionamos la misma cantidad de niños y niñas que la que conformaba el grupo cuasi-experimental.

Pruebas y procedimiento

Primero, contamos con el consentimiento de la organización social, cuya experiencia constituye en nuestro estudio la variable independiente. Posteriormente solicitamos la autorización de las autoridades escolares de la institución en la cual relevamos el grupo cuasi-control, previa explicitación de los objetivos del estudio, de los alcances de nuestra intervención en la escuela, y del carácter anónimo y voluntario de la participación de los niños y niñas. Aclaramos que el relevamiento presentaba fines académicos exclusivamente, y que se encontraba avalado por el Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas y Técnicas. Tras la obtención de estas autorizaciones, solicitamos la autorización de los padres de los niños y niñas involucrados (de ambos grupos), a quienes también les proporcionamos la información recién detallada. Luego, procuramos la obtención del consentimiento informado de los niños y niñas. Así les explicamos en lenguaje claro los objetivos del estudio, y trabajamos con quienes manifestaran su decisión voluntaria de participar.

Las etapas del estudio incluyeron: 1) pre-test al inicio del ciclo lectivo en ambos grupos; 2) durante el ciclo lectivo el grupo cuasi-experimental participó de la organización social en cuestión, mientras que el grupo cuasi-control no participó de ninguna actividad extra-curricular de esta índole; 3) post-test al final del ciclo lectivo. Respecto de las características de nuestra variable independiente, trabajamos con el Kinder Club, fundado en los años 60, del que participan niños, niñas y adolescentes de 4 a 15 años. Constituye un espacio recreativo de educación no formal que trabaja sobre aspectos y temáticas no abordados por la educación formal, proponiendo el aprendizaje de virtudes cívicas a través del juego. Se proporciona instrumentos para el análisis del contexto socio-cultural fomentando el pensamiento crítico mediante “una propuesta que en su accionar participativo sostiene un modelo de relación social diferente al de la ideología dominante” (Acic, 2005, p. 2), centrado en el compañerismo, la cooperación y la solidaridad.

Los contenidos que se trabajan son: democracia, justicia social, derechos humanos y de los niños y niñas, discriminación, etc. Los materiales utilizados son producidos para y con los niños y niñas a los fines de valorar el aporte y la capacidad creativa, y para incentivar el rol protagónico de estos en un proceso activo de aprendizaje. Las actividades se realizan en grupos de edades todos los sábados del año lectivo. El ciclo lectivo monitoreado por nuestro equipo incluyó 22 encuentros de tres horas de duración cada uno.

En lo concerniente al pre y post-test, tuvimos en cuenta las presunciones de Castorina y Aisenberg (1989), quienes sostienen que la indagación de nociones socio-políticas supone

el trabajo con conceptos de alta complejidad. Esto dificulta la indagación y nos posiciona ante el desafío de diseñar dispositivos que tengan en cuenta las características de la población infantil. Así, los autores estipulan que “la investigación debe realizarse por métodos predominantemente verbales” (Castorina & Aisenberg, 1989, p. 65). También Gibson (2012) señala la necesidad de generar dispositivos de entrevistas que contemplen las particularidades de esta población. En esa línea, en nuestro estudio indagamos las nociones socio-políticas mediante la realización de entrevistas semi-estructuradas, con utilización de imágenes como disparador. La entrevista presentaba en primer lugar estímulos visuales: fotografías y dibujos de personas ricas y pobres, casas ricas y pobres, niños y niñas en situación de calle trabajando, entre otras imágenes alusivas a la desigualdad social. Solicitábamos a los niños y niñas que dijeran qué veían en la imagen, a los fines de identificar si se efectuaba una utilización espontánea de las categorías “rico”, “pobre”, y “desigualdad social”. Finalmente, indagábamos las explicaciones que los niños y niñas poseían acerca de las características y el origen de la desigualdad social, mediante preguntas abiertas. Según Sotirovic (2003), el uso de preguntas abiertas para la indagación de las explicaciones causales sobre problemas sociales, implica una manera más cercana de acceso a cómo las personas explican espontáneamente los eventos.

Análisis de datos

Realizamos un análisis de contenido cualitativo (Piñuel-Raigada, 2002). Específicamente efectuamos un análisis temático clásico combinado con un análisis cualitativo de la evaluación. El primero opera mediante la identificación de esquemas categoriales en un sentido puramente descriptivo, lo que nos permitió identificar si los niños y niñas utilizan las nociones de rico y pobre espontáneamente, cómo conciben dichas categorías, y cómo explican el origen de la desigualdad social. El análisis cualitativo de la evaluación trasciende el nivel descriptivo tratando de captar “la dimensión de los valores asignados por el

sujeto textual a las realidades que expresa” (Navarro & Díaz, 1994, p. 199), lo cual nos permitió visibilizar qué tipo de construcciones valorativas se sostienen y qué elementos ideológicos atraviesan esas construcciones.

Las fases del procedimiento de análisis supusieron la utilización de técnicas de codificación y categorización, para arribar luego a la fase interpretativa e inferencial. Posteriormente efectuamos una recategorización de las respuestas para identificar si predominaban atribuciones individualistas, sociales-estructurales, fantásticas¹ o mixtas-combinación de categorías-. Para ello, realizamos un juicio de expertos (Carretero-Dios & Pérez, 2005), mediante el método de agregación individual (Cabero & Barroso, 2013). Solicitamos a cinco investigadores con vasto conocimiento de la teoría de la atribución que codificaran las respuestas de los niños y niñas. Les otorgamos una definición operativa de los tipos de atribuciones causales (Carretero-Dios & Pérez, 2005). La categoría atribucional adjudicada finalmente a cada explicación infantil supuso un 66% o más de acuerdo entre los jueces. Con estos datos procedimos a analizar la frecuencia de los tipos de explicaciones entre los niños y niñas participantes durante el pre y el post-test.

4. Resultados

I.A. Caracterización de ricos y pobres: consideraciones generales para ambos grupos

Los niños y niñas de ambos grupos utilizaron, tanto en el pre como en el post-test, de manera espontánea, las categorías “rico” y “pobre” para referirse a al menos una de las ilustraciones. Ninguno de ellos o ellas usó la categoría “desigualdad social”. Era frecuente la presencia de equivalentes semánticos: la categoría “pobre” era solapada con las etiquetas “gente que pide”, “gente humilde” y “pobrecitos”; y para “ricos” se utilizaban

¹ Los estudios de atribución suelen usar la denominación “fatalista”. No obstante, consideramos más ajustado el término “fantásticas”, dada la connotación negativa de la anterior.



como sinónimos “gente con mucha suerte”, “un millonario”, “gente con mucha plata”.

Respecto de las viviendas pobres, las etiquetas frecuentemente utilizadas en ambos grupos eran “casa de alguien pobre”, “casa chiquita”; etiquetas con carga valorativa negativa, como “casa mal hecha”, “rancho”, y etiquetas con carga valorativa positiva, p. e. “casa humilde”, “armada con lo que pueden”, “construida con cosas solidarias”. Las viviendas de mayores ingresos eran nominadas como “casa de alguien rico”, “mansión”, “casa grande”, y en ambos grupos aparecen etiquetas con impronta valorativa positiva: “supercasa”, “casa linda”.

En torno a las características de ricos y pobres, identificamos concepciones periféricas y centrales (Leahy, 1983). Las primeras remitían a rasgos exteriores y posesiones, y fueron las más frecuentes. Así, los individuos pobres eran descriptos como personas que “no tienen dinero”, “viven en la calle”, y los ricos como quienes “tienen mucha plata”. Las concepciones centrales enfatizaban características psicológicas, y aparecieron espontáneamente con menor frecuencia. En el caso de los ricos, solo el grupo cuasi-experimental hizo uso espontáneo de concepciones centrales con connotación negativa, definiéndolos como “egoístas” (tanto en el pre como en el post-test). En el caso de las personas pobres, ambos grupos los definieron como “humildes”, en ambas instancias.

I.B. Descripciones de ricos y pobres: comparación de grupos

Más allá de estos aspectos comunes, se registraron diferencias entre ambos grupos durante el pre-test. En el grupo cuasi-control registramos una equivalencia semántica entre individuo “rico” y “famoso”, que no apareció en el grupo cuasi-experimental. Por su parte, en este la equivalencia semántica diferencial se observa entre “rico” y “gobernador”. Asimismo, los niños y niñas del grupo cuasi-experimental fueron los únicos que efectuaron valoraciones negativas sobre las personas ricas durante el

pre-test, describiéndolas como “egoístas” y “alguien torpe que no dona nada”.

Al comparar el pre-test y el post-test (intragrupo), se observa que aparece durante el post-test en el grupo cuasi-control la equiparación de los individuos ricos con figuras políticas (Néstor Kirchner, Bush), lo que no había aparecido durante el pre-test en este grupo. Asimismo, tanto durante el pre como el post-test, el grupo cuasi-control equipara a la gente rica con los “famosos”, alusión que no se observa en ninguna de las instancias en el grupo cuasi-experimental. En cuanto al grupo cuasi-experimental, se mantienen las valoraciones negativas sobre las personas ricas y sus viviendas, ya registradas durante el pre-test, las cuales no aparecen en el grupo cuasi-control en el pre ni el post-test.

II.A. Origen de la desigualdad social: aspectos generales

Encontramos siete categorías explicativas. Primero, con un nivel menor de complejidad cognitiva, evidenciamos la presencia de explicaciones tautológicas: la pobreza se explicaría porque los pobres “no tienen dinero” o “porque viven en la calle”; mientras que la riqueza se originaría porque los ricos “tienen cosas” o “tienen mucha plata”. En segundo orden encontramos explicaciones basadas en métodos fantásticos. Así, la causa de la pobreza se localiza en explicaciones fantásticas con valoración negativa (“apostaron en el casino y perdieron todo”); y las personas se volverían ricas dado que “tuvieron mucha suerte” o “la ganaron en el casino”. De forma marginal aparecen explicaciones fantásticas con carga valorativa negativa para el caso de las personas ricas, asociadas a la delincuencia (“estafa” o “se hicieron ricos a través del robo”). A su vez, otros niños y niñas utilizaron explicaciones centradas en la relación filial de padres y madres con sus hijas e hijos: consideran que el origen de la desigualdad social se funda en que las personas pobres “no se llevan bien con los padres y abandonan la casa” o “no tienen padres que les paguen”. Se trata de argumentaciones vinculadas con la lógica que rige la vida

cotidiana de los niños y niñas, que solo fue detectada en el grupo cuasi-control (pre y post-test).

Otra categoría identifica el trabajo como fuente de la riqueza, con sub-categorías que varían en el nivel de comprensión del mundo del trabajo. Algunos niños y niñas presentan explicaciones de orden cuantitativo -tener o no trabajo, tener mucho o poco trabajo- al afirmar por ejemplo que las personas “son pobres porque no consiguen trabajo”, y que son ricas “porque trabajan mucho”. Otra subcategoría da cuenta de la comprensión de la jerarquía ocupacional e incluye explicaciones de orden cualitativo: “los pobres no tienen un trabajo decente”, los ricos “ascendieron en el trabajo”, “tienen un buen trabajo con un buen sueldo”, o “dirigen empresas”. Una tercer sub-categoría apela a explicaciones vinculadas al esfuerzo y la voluntad. Así, sostienen que “a los pobres les parece más fácil pedir y no trabajar” y que “son pobres porque hacen pocos esfuerzos”, y los ricos “tienen más voluntad de salir a trabajar”. En esta sub-categoría es posible leer una connotación negativa y culpabilizadora en torno a la condición laboral de los sectores empobrecidos, y valoraciones positivas sobre la actitud ante el trabajo de los individuos ricos.

En la categoría sobre el trabajo como fuente de la riqueza es factible identificar dos sub-categorías más, asociadas a la educación como vía de acceso al trabajo. Así, evidenciamos ideas desde una perspectiva atribucional individualista, que concibe que las personas no tienen trabajo porque voluntariamente decidieron no estudiar: “no trabajan porque no quisieron estudiar”, “dejaron la escuela”, para el caso de los pobres; y “porque estudiaron y consiguieron un buen trabajo”, respecto de la gente rica. Por otra parte, se observan atribuciones sociales respecto del impacto de la educación en la clase social: los niños y niñas afirman, respecto a las personas pobres, que “sus padres no les pudieron dar un colegio”, “no tienen recursos para ir a la escuela”. En contraposición, respecto de los ricos enuncian que ellos “sí pudieron estudiar y conseguir trabajo”.

Una última sub-categoría asociada al trabajo reconoce causas sociales que dan la pauta de una comprensión más compleja sobre las dinámicas de interacción entre clases. Así, se recurre a explicaciones vinculadas con procesos de discriminación social que obstaculizan la búsqueda de trabajo: los individuos pobres “no consiguen trabajo porque hay gente discriminadora y no los deja trabajar”, “a veces no te dan trabajo si no tenés una buena apariencia”. En torno a las personas ricas, se afirma que “consiguen trabajo por su apariencia” o “porque son más blancos”.

Por otra parte, identificamos una categoría que da cuenta de una embrionaria noción de acumulación de capital (Danzinger, 1957). Estas explicaciones solo se hicieron presentes en torno a la categoría de “ricos”, afirmándose que estas personas “heredaron algo” o “tienen más plata porque la familia tiene”.

También en torno a los ricos precisamos la aparición de una categoría vinculada con explicaciones asociadas a talentos por los cuales alguien se vuelve famoso. Así, los niños y niñas explican la riqueza diciendo que “es rico porque tiene algún talento como ser cantante”, “son ricos porque son artistas” o “porque son famosos”. Similares afirmaciones encontramos entre quienes destacan la asociación de esta categoría social con cargos políticos, afirmando que “son ricos porque serán presidente” o “gobernador”. Son nociones que emergen ante imágenes de personajes ricos -las imágenes eran de personas adineradas anónimas- donde los niños y niñas aludieron ver a Néstor Kirchner o Bush.

Otra categoría remite a explicaciones sobre la desigualdad social que denotan una comprensión de la compleja dinámica entre estructuras sociales y políticas. Así, se evoca el rol del Estado, aunque desde una lógica paternalista/asistencialista, afirmándose que “las personas son pobres porque el gobierno no les da plata”. Una última categoría remite a explicaciones dinámicas que dan cuenta de una comprensión sobre el carácter no estático de la estructuración social: “algunos van desde abajo”, “no se puede ser rico así nomás”. Estas dos últimas categorías solo fueron identificadas en el grupo cuasi-experimental (pre y post-test).

II.B. Origen de la desigualdad: comparación de grupos

Las categorías explicativas en torno al origen de la desigualdad social arriba presentadas fueron comunes a ambos grupos, en ambas instancias (pre y post-test); excepto en dos ocasiones que ya describimos. No obstante, para avanzar en una comparación más precisa

de los procesos atribucionales presentes en cada grupo, e identificar cambios promovidos por la intervención de la experiencia de socialización política alternativa, procedimos a registrar y a evaluar la frecuencia de tipos de atribuciones en cada grupo. En la Tabla 1 presentamos los resultados obtenidos a partir del juicio de individuos expertos.

Tabla 1. *Atribuciones Causales sobre la Desigualdad Social en ambos grupos.*

Atribución	Grupo Cuasi-Control		Grupo Cuasi-experimental	
	Pre-Test	Post-Test	Pre-Test	Post-test
Individualista	40%	30%	33,3%	10%
Social /Estructural	20%	20%	22,2%	30%
Fantástica	10%	10%	11,1%	0%
Mixta con atribución individualista	20%	40%	33,3%	40%
Mixta sin atribución individualista	0%	0%	0%	20%
Mixta: tres tipos de atribuciones	10%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%

Tabla elaborada por las autoras.

Como puede observarse en la Tabla 1, al comparar el pre y el post-test en el grupo cuasi-control, se destaca una disminución leve de atribuciones individualistas durante el post-test, mientras que se mantiene igual porcentaje de atribuciones sociales-estructurales y fantásticas. Las atribuciones mixtas que conservan un componente individualista aumentan, y las atribuciones mixtas que combinan los tres tipos de atribuciones, desaparecen durante el post-test. Por su parte, al analizar las diferencias entre pre y post-test en el grupo cuasi-experimental, también se observa una disminución de las atribuciones individualistas durante el post-test, aunque en mayor proporción que la disminución observada en el grupo cuasi-control. Asimismo, aumentan las atribuciones sociales-estructurales, y desaparecen las atribuciones fantásticas durante el post-test. Las atribuciones mixtas aumentan, tanto aquellas que conservan un componente individualista como las que prescinden de él.

5. Conclusiones

Un primer aspecto a resaltar es que todos los niños y niñas utilizaron espontáneamente las categorías “rico” y “pobre”, en consonancia con hallazgos previos que indican que solo los niños y niñas de menor edad desconocen estas nociones (Danziger, 1957, Delval et al., 1971). Asimismo, ningún niño o niña remitió explícitamente a la categoría “desigualdad social”, ratificándose así nuestra presunción de que resulta un objeto abstracto de demasiada complejidad, aprehendido mediante indicadores u observables. Respecto de la caracterización de las personas ricas y pobres, ambos grupos utilizan características periféricas y centrales (Leahy, 1983), aunque predominan las primeras. Esto coincide con antecedentes que indican que a los diez años de edad ya se diferenciarían clases sociales y se crearían expectativas asociadas (Baldus & Tribe, 1978, Mookherjee & Hogan, 1981), y estaría relacionado con el hecho de que los niños y niñas tendrían desde

temprana edad la capacidad para generar teorías acerca de esencias no observables, lo cual les posibilitaría describir las categorías sociales en función de rasgos internos (Del Río & Strasser, 2007). No obstante, la prevalencia de caracterizaciones periféricas podría señalar un sesgo producto de las imágenes y dibujos que usamos como disparadores, lo cual quizás incentivó a los niños y niñas a describir a individuos ricos y pobres exclusivamente en términos externos. Esto podría constituir una limitación del estudio que debiera corroborarse en futuros trabajos. En otro orden, esta predominancia observada de rasgos externos quizás denote una marca evolutiva en tanto se señala la existencia de un proceso evolutivo en la comprensión de la desigualdad social, en un movimiento que va desde concepciones periféricas hacia concepciones centrales (Enesco et al., 1995, Palavecino et al., 2000). Esta presunción también debiera ser indagada con mayor precisión en futuros estudios.

En otro orden, las personas ricas son asociadas con la gente famosa y la fama aparece como una forma de movilidad social (grupo cuasi-control). Se torna entonces imprescindible la problematización de los prototipos sociales y modelos a seguir instaurados y promovidos desde los medios de comunicación, y su función en la socialización política. A su vez, resulta llamativo que esta idea no aparezca en el grupo cuasi-experimental, lo cual quizás indique un efecto de arrastre, en tanto algunos niños y niñas de este grupo participaron en años anteriores en la organización social analizada. Por otra parte, también las personas políticas son homologadas a los “ricos”. Resultaría relevante profundizar las indagaciones en torno al rol atribuido por los niños y niñas a la clase política.

Otro aspecto notable es que en el grupo cuasi-experimental aparecen valoraciones negativas sobre los individuos ricos, que no aparecen en el grupo cuasi-control. Esto podría sugerir un atravesamiento ideológico producto de su participación actual y previa en la organización social, señalando un efecto concreto de socialización política alternativa, que debiera ser analizado con mayor profundidad en indagaciones futuras.

En lo concerniente al origen de la desigualdad social, evidenciamos una centralidad del trabajo en las explicaciones otorgadas. En algunos casos se hace referencia al trabajo solo en términos cuantitativos mientras que en otros se logra detectar la jerarquía ocupacional y la cualificación laboral. Asimismo, observamos aseveraciones sobre cómo el esfuerzo o la voluntad, es decir, rasgos internos y disposicionales del agente, impactan sobre el hecho de tener o no trabajo. La preponderancia de estos argumentos queda particularmente clara al observar las frecuencias de las atribuciones individualistas, que aparecen como las más frecuentes en el pre-test de ambos grupos.

A su vez, en ambos grupos aparece la identificación de la educación como vía de acceso al trabajo: para algunos niños y niñas, vinculada con aspectos individuales, y para otros, existirían razones sociales que impactan. Más allá de estos matices, en ambos casos se observa una reproducción de la idea de ascenso social por vía de la educación, en consonancia con lo señalado por Enesco et al. (1995), lo cual también da muestras de elementos ideológicos subyacentes.

En otro orden, detectamos explicaciones que dan cuenta de una inicial comprensión del carácter dinámico de la estructuración social, presente en ideas como “algunos van desde abajo”, solo presentes en el grupo cuasi-experimental. Este aspecto también puede ser inferido en aquellas explicaciones que recuperan la educación como una vía de ascenso social, lo cual coincide con hallazgos que señalan que progresivamente los niños y niñas pasan de considerar a la clase social de manera estática, a la comprensión de su carácter dinámico (Delval, 2007, Palavecino et al., 2000).

En general, en ambos grupos evidenciamos la presencia de explicaciones fragmentarias, con pocos niños y niñas que articulan una visión compleja del ordenamiento socio-económico vigente. Esto también se plasma en una ausencia de visiones sistémicas que identifiquen las relaciones de jerarquía, estratificación social y explotación.

La mayor presencia de atribuciones individualistas, y su disminución en el post-test

de ambos grupos, deja pendiente la pregunta acerca de si se trataría de un efecto madurativo o de una impronta ideológica, que debiera ser ahondado en futuros estudios. No obstante, observamos una tendencia mediante la cual la disminución de atribuciones individualistas y el aumento de atribuciones sociales-estructurales durante el post-test fueron más marcados en el grupo cuasi-experimental que en el cuasi-control, lo cual podría sugerir un efecto de transmisión ideológica producto de la experiencia de socialización política alternativa. Esta hipótesis debiera ser analizada con mayor detalle en investigaciones futuras.

La indagación efectuada nos permite realizar ciertas problematizaciones en torno al proceso de socialización política durante la infancia, en tanto identificamos valoraciones y procesos atribucionales que sugieren la apropiación de posicionamientos ideológicos y concepciones del mundo social. Así, la preponderancia de atribuciones individualistas preocupa en tanto constituyen los cimientos de la legitimación de un orden inequitativo e injusto, establecidos sobre la reproducción de la concepción liberal de que cada uno progresa proporcionalmente a su esfuerzo personal o talento individual. Estas atribuciones hiper-responsabilizan y culpabilizan al individuo por su situación de desventaja social, operando un efecto de legitimación del statu quo. A futuro resultaría interesante abordar este objeto de estudio recuperando los aportes de Barreiro (2009) en torno a la creencia en un mundo justo entre los niños y niñas, lo cual podría otorgar una vía de comprensión más compleja sobre la incorporación de nociones que operan en la justificación de un orden social desigual.

Antes de finalizar, quisiéramos señalar ciertas limitaciones de nuestro estudio. En primer lugar, los diseños cuasi-experimentales con grupos intactos suponen limitaciones que no permiten avanzar en un mayor control de las variables en estudio, restringiendo no solo la posibilidad de asignar las personas al azar a los grupos, sino también limitando el número de participantes a considerar. A su vez, el tipo de entrevista que utilizamos no nos permitió detectar contradicciones, dudas o conflictos en las concepciones infantiles, los cuales

quizás podríamos haber identificado mediante una indagación clínico-crítica (Castorina & Aisenberg, 1989).

Finalmente, nuestros resultados señalan la relevancia de problematizar la influencia de los marcos de sentido hegemónicos respecto a la desigualdad social, y repensar los procesos de socialización política que posibilitan la incorporación de nociones legitimadoras del statu quo. Asimismo, considerando los aportes de la teoría de la atribución en torno a las vinculaciones entre procesos atribucionales, emoción y comportamiento, y los resultados de investigaciones empíricas sobre las relaciones entre ideologías conservadoras, atribuciones individualistas y bajo apoyo a políticas de bienestar (Betancor et al., 2002, Sotirovic, 2003), enfatizamos la importancia de diseñar dispositivos de socialización política alternativa que permitan la emergencia de una ciudadanía más crítica del orden socio-económico vigente.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., 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.
- Arzate-Salgado, J. (2007). Los métodos cualitativos de investigación y la construcción social del conocimiento sobre la desigualdad. *Orbis Revista Científica Ciencias Humanas*, 2 (006), pp. 4-17.
- Baldus, B. & Tribe, V. (1978). The development of perceptions and evaluations of social inequality among public school children. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 15, pp. 50-60.
- Barreiro, A. (2009). La Creencia en la Justicia Inmanente Piagetiana: Un Momento en el Proceso de Apropiación de la Creencia Ideológica en un Mundo Justo. *Psykhé*, 18 (1), pp. 73-84.
- Benedicto, J. (1995). La construcción de los universos políticos de los ciudadanos. En J.

- Benedicto & M. L. Morán (eds.) *Sociedad y Política. Temas de Sociología Política*. Madrid: Alianza.
- Betancor, V., Quiles, M. N., Morera, D., Rodríguez, R., Rodríguez, A., Delgado, N. & Acosta, V. (2002). Creencias sobre las causas de la pobreza y su influencia sobre el prejuicio hacia los inmigrantes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12 (2), pp. 5-20.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el Coeficiente de Competencia Experta. *Bordón*, 65 (2), pp. 25-38.
- Campbell, D. & Stanley, J. (2011[1973]). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.
- Carretero-Dios, H. & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), pp. 521-551.
- Castorina, J. A. & Aisenberg, B. (1989). Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio. En J. A. Castorina, B. Aisenberg, C. Dibar, D. Colinvax & G. Palau (eds.) *Problemas en Psicología Genética*, (pp. 63-154). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dakduk, S., González, M. & Malavé, J. (2010). Percepciones acerca de los pobres y la pobreza: Una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (3), pp. 413-425.
- Danziger, K. (1957). The child's understanding of kinship terms: A study in the development of relational concepts. *Journal of Genetic Psychology*, 91, pp. 213-232.
- Del Río, F. & Strasser, K. (2007). ¿Tienen los niños una teoría esencialista acerca de la pobreza? *Psyche*, 16 (2), pp. 139-149.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista Ipsi*, 10 (1), pp. 9-48.
- Delval, J., Soto, P., Fernández, T., Deaño, A., González, E., Gil, P. & Cuevas, M. T. (1971). *Estructura y enlace de los conocimientos científicos: Ciencias sociales. Las nociones de economía y poder*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Díaz-Barriga, F., Aguilar, J., Hernández, G., Castañeda, M., Díaz, N., Hernández, S., Vila, I. & Peña, L. (1992). Comprensión de nociones sobre organización social con niños y adolescentes mexicanos de nivel socioeconómico bajo. *Revista de Psicología Social*, 7 (2), pp. 175-193.
- Enesco, I., Delval, J., Navarro, A., Villuendas, D., Sierra, P. & Peñaranda, A. (1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gibson, J. (2012). Interviews and Focus Groups With Children: Methods That Match Children's Developing Competencies. *Journal of Family Theory & Review*, 4, pp. 148-159.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Imhoff, D. & Brussino, S. (2015). *Estudio cuasi experimental acerca de la influencia de experiencias de socialización política sobre variables psico-sociales y psico-políticas en niñas y niños cordobeses*. Tesis para acceder al grado de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Jacob, O. (2012). Prefacio. En O. Jacob (ed.) *Pobreza, desigualdad de oportunidades y políticas públicas en América Latina*, (pp. 3-4). Río de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung.
- Latinobarómetro (2011). *Informe Latinobarómetro 2011*. Santiago de Chile: Latinobarómetro.
- Leahy, R. (1983). The development of the conception of social class. En R. L. Leahy (ed.) *The child's construction of social inequality*, (pp. 79-107). New York: Academic Press.
- Montero, I. & León, O. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), pp. 847-862.
- Mookherjee, H. N. & Hogan, H. W. (1981). Class consciousness among young rural

- children. *Journal of Social Psychology*, 114, pp. 91-98.
- Navarro, P. & Díaz, C. (1994). Análisis de contenido. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, (pp. 177-223). Madrid: Síntesis.
- Olson, K. R., Banaji, M. H., Dweck, C. S. & Spelke, E. S. (2006). Children's biased evaluations of lucky versus unlucky people and their social groups. *Psychological Science*, 17, pp. 845-846.
- Olson, K. R., Dunham, Y., Dweck, C. S., Spelke, E. S. & Banaji, M. R. (2008). Judgments of the lucky across development and culture. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, pp. 757-776.
- Palavecino, M., Denegri, M., Keller, A. & Gempp, R. (2000). Diferencias de género en la construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social de niños y niñas de Chile, IX Región. *Suma Psicológica*, 7 (2), pp. 231-258.
- Palomar, J. & Pérez, A. (2003). Un solo rostro y tres maneras de mirarlo: el significado de "pobreza" según el NSE. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35 (1), pp. 27-39.
- Perticara, M. (2012). Introducción. El combate contra la pobreza y desigualdad. Lecciones y propuestas de política. En O. Jacob (ed.) *Pobreza, desigualdad de oportunidades y políticas públicas en América Latina*, (pp. 5-7). Río de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung.
- Piñuel-Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), pp. 1-42.
- Shutts, K. & Olson, K. R. (2011). *The role of social status in young children's racial preferences*. Montreal: Society for Research in Child Development.
- Sigelman, C. K. (2012). Rich man, poor man: Developmental differences in attributions and perceptions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, pp. 415-429.
- Sigelman, C. K. (2013). Age Differences in Perceptions of Rich and Poor People: Is It Skill or Luck? *Social Development*, 22 (1), pp. 1-18.
- Skitka, L., Mullen, E., Griffin, T., Hutchinson, S. & Chamberlin, B. (2002). Dispositions, Scripts, or Motivated Correction? Understanding Ideological Differences in Explanations for Social Problems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (2), pp. 470-487.
- Smart, S. (2012). Feeling Uncomfortable: Young People's Emotional Responses to Neo-Liberal Explanations for Economic Inequality. *Sociological Research Online* header, 17 (3), pp. 1-5
- Sotirovic, M. (2003). How Individuals Explain Social Problems: The Influence of Media Use. *Journal of Communication*, 53 (1), pp. 122-137.

Referencia para citar este artículo: Guzmán-Carrillo, K. Y., González-Veduzco, B. Sh. & Rivera-Heredia, M. E. (2015). Recursos psicológicos y percepción de la migración en menores con familiares migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 701-714.

Recursos psicológicos y percepción de la migración en menores con familiares migrantes*

KARLA YUNUÉN GUZMÁN-CARRILLO**

Estudiante Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

BLANCA SHARIM GONZÁLEZ-VERDUZCO***

Estudiante Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

MARÍA ELENA RIVERA-HEREDIA****

Profesora-Investigadora Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

Artículo recibido en abril 21 de 2014; artículo aceptado en junio 13 de 2014 (Eds.)

Resumen (analítico): La migración impacta la vida familiar en la mayoría de los países del mundo. Esta investigación describe y compara los recursos psicológicos de los niños y niñas que tienen experiencia de migración dentro de su familia con los de quienes no la tienen. Participaron 177 estudiantes de primaria de la comunidad de Jesús del Monte, Michoacán (México). Aplicamos una metodología mixta. En la fase cuantitativa empleamos las Escalas de Recursos Psicológicos y de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares. En la fase cualitativa realizamos grupos focales y un juego con marionetas. Encontramos que la experiencia de migración impactó de manera semejante a los niños y niñas, quienes mostraron un mayor desarrollo de sus recursos familiares (unión y apoyo) que quienes no tenían experiencia de migración familiar.

Palabras clave: familia, niñez, migración, México, Estados Unidos (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Psychological resources and the perception of migration in children from migrant families

• **Abstract (analytical):** Migration impacts the life of families in the majority of countries around the world. This research describes and compares the psychological resources of children that have migration experiences within their family and those that haven't had these experiences. A total of 177 elementary students from the Jesus del Monte community in Michoacán (México)

* Este artículo de investigación científica y tecnológica del área de Psicología y subárea de temas especiales, presenta los resultados de la investigación denominada "Recursos Psicológicos en niños con familiares migrantes" presentada por las autoras para optar al título de Licenciada en Psicología. Facultad de Psicología, 2013 y fue avalada por las autoridades de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, ubicada en Morelia, Michoacán, México. Asimismo contó con el apoyo de la Coordinación de Investigación Científica de esa misma institución y estuvo ligada al proyecto: Caleidoscopio migratorio: un diagnóstico de las situaciones migratorias en el estado de Michoacán, desde distintas perspectivas disciplinarias, Mich-2010-c02-148292. La tesis fue realizada entre septiembre de 2011 y marzo de 2012. Tesis ganadora del segundo lugar nacional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología 2014.

** Licenciada en Psicología. Profesora de la Facultad de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo electrónico: kyguzmanc@gmail.com

*** Licenciada en Psicología. Profesora de la Facultad de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo electrónico: sharimglez@hotmail.com

**** Doctora en Psicología y Salud por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en Morelia, Michoacán, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Correo electrónico: mailto:maelenarivera@gmail.com



participated in this mixed methodology study. In the quantitative area the following scales were used: Psychological Resources Scales and Evaluation of Interfamilial Relationships. In the qualitative area focus groups and a puppet game were used. The research found that the migration experience impacted on boys and girls in a similar way, as these children demonstrated that they have a higher level of development of family resources (unity and support) than participants with families that haven't experienced migration.

Key words: family, childhood, migration, Mexico, United States of America (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Recursos psicológicos e percepção da migração em menores com familiares migrantes

Resumo (analítico): *A migração é um fenômeno que faz parte da vida de muitas famílias do mundo. Este estudo descreve e compara os recursos psicológicos de crianças que tiveram e que não tiveram a experiência da migração em suas famílias. A amostra foi composta de 177 participantes de uma escola primária em Morélia, Michoacán (México). Este estudo utilizou metodologia mista. Na área quantitativa empregou-se as seguintes escalas: Recursos psicológicos e a Avaliação das Relações Intrafamiliares. Na área qualitativa criou-se um jogo que constituiu no uso de bonecos, além dos grupos focais. Verificou-se que a experiência da migração impacta de forma semelhante a meninos e meninas que apresentaram maior desenvolvimento dos seus recursos familiares (união e apoio) do que aqueles sem migração familiar.*

Palavras-chave: família, criança, migração, México, Estados Unidos da América (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-Introducción. -Método. -Resultados. -Los recursos psicológicos en los niños y niñas según el tipo de migración familiar. -Percepción y vivencias en torno a la migración. -Discusión. -Lista de referencias.

Introducción

La migración es un fenómeno constante en la historia de la humanidad. Las movilizaciones migratorias son inherentes a la naturaleza del ser humano. Los seres humanos han migrado desde siempre, sea por motivos de supervivencia o porque se encuentran en busca de nuevos territorios. Para ello solo basta recordar que las primeras organizaciones humanas fueron nómadas, debido a que el ser humano siempre se ha caracterizado por buscar las mejores alternativas de vida para sí mismo y para su especie. Actualmente la migración internacional está presente en todas las partes del mundo. Uno de los movimientos más fuertes y constantes es el de la migración de los mexicanos y mexicanas a los Estados Unidos de América, fenómeno que se observa desde hace más de 100 años, presentándose con mayor frecuencia en los Estados de Jalisco, Guanajuato, Michoacán, Zacatecas, Estado de México y Durango. Sin duda, la principal razón

de la migración ha sido el conseguir un empleo que les dé un mayor ingreso, que les permita ayudar a sus familias a hacerse de un patrimonio, apoyar la educación de los hijos e hijas y pagar deudas (De la Torre, 2011, Guzmán-Carrillo & Rivera-Heredia, 2012).

En la actualidad existe un auge en el estudio de la migración desde distintas áreas del conocimiento, entre ellas la geografía, la economía, la sociología, la antropología y más recientemente la psicología. Diversas investigaciones muestran el impacto de la migración en la familia debido a que quien se va experimenta dolor por dejar a quienes ama, así como nostalgia por estar lejos de casa; mientras tanto, quienes se encuentran en el hogar sin quien partió, experimentan zozobra por desconocer la integridad del sujeto migrante, y su ausencia desemboca en un sentimiento de abandono que aumenta cuando los hijos e hijas se encuentran en la etapa temprana de crecimiento y desarrollo, lo que crea un ambiente de desconocimiento y resentimiento. Asimismo, la familia se ve en

la necesidad de realizar una reestructuración de su dinámica intentando cubrir el rol que ha quedado desprotegido desde que su familiar migró (Falicov, 2007, López & Loaiza, 2009, DiGirolamo & Salgado, 2008).

Cuando viaja toda la familia, algunos padres y madres deciden hacer partícipes del proyecto migratorio a sus hijos e hijas porque consideran importante darles la oportunidad de opinar sobre algo que los afectará directamente (Micolta, 2007). Sin embargo, la migración no es siempre un proceso de decisión democrático; con frecuencia la edad y el género marcan las diferencias entre las migraciones de iniciativa voluntaria y aquellas que se dan por la persuasión de una persona sobre otra. Entre los persuadidos -pero no convencidos- se encuentran los niños y niñas, quienes resultan ser los más vulnerables, ya que algunos se arriesgan -o los obligan a arriesgarse-, cuando forman parte del flujo de migrantes indocumentados (Falicov, 2001, Barba, 2012, López-Castro, 2005).

Muchas familias provenientes de zonas rurales de extrema pobreza de los Estados de Oaxaca, Veracruz, Zacatecas y Guerrero, abandonan temporalmente sus lugares de origen para trabajar en los campos agrícolas de Michoacán, Sinaloa, Sonora y Baja California, en busca de mejores oportunidades. Sin embargo, debido al poco ingreso que reciben, algunas familias han tenido que incorporar la mano de obra de niños y niñas que muchas veces empiezan a trabajar desde edades muy tempranas poniendo en riesgo su salud y su bienestar en general (Cos-Montiel, 2000, López-Castro, 2005, Vera, 2007, Vargas-Silva & Méndez-Puga, 2012).

De igual forma, encontramos a los alumnos y alumnas transnacionales, término utilizado para describir a aquellos niños y niñas que se encuentran en un constante ir y venir entre dos países; en este caso nos referimos a la población infantil que forma parte de la migración continua entre Estados Unidos de América y México. Los niños y niñas, a pesar de tener documentos que los avalan como ciudadanos y ciudadanas legales, han de enfrentarse a cambios drásticos en sus vidas tras hablar otro idioma y formar parte de una cultura distinta de aquella en la que se desenvuelven;

por tal razón se ven desmotivados tras la imposición de un programa educativo que no es acorde a sus características. De ahí que se considere que las instituciones educativas mexicanas aún no están preparadas para llevar a cabo su inclusión a los años escolares afines a los estudios realizados en otro país (Zúñiga & Hamann, 2008, Franco, Soriano & Justo, 2010, Vargas-Silva & Méndez-Puga, 2012).

En resumen, existe un gran avance dentro de la investigación en cuanto al análisis de la perspectiva infantil de la migración; sin embargo, no existe suficiente información que describa los recursos psicológicos de los niños y niñas, problemática que resulta clave examinar debido a que para comprender de manera más detallada el efecto de la migración dentro de la familia, es necesario incluir todas las perspectivas posibles. Algunos esfuerzos realizados son aquellos en los que se ha mostrado los efectos de la migración en adolescentes y mujeres esposas de migrantes (Hervas, 2011, Rivera-Heredia, Martínez-Servín & Obregón-Velasco, 2013).

La migración es un factor estresante que se asocia con múltiples problemáticas de salud, económicas, de género, políticas, sociales y familiares, debido a que cuando las personas se trasladan de un lugar a otro, se exponen a condiciones ambientales que son diferentes a las que vivían antes de marcharse; y dichos cambios afectan su comportamiento, sus relaciones sociales, su dieta, su crecimiento y su salud en general, pudiendo transformar dramáticamente su vida. Sin embargo, existen evidencias de que las personas poseen elementos que les permiten adaptarse a los nuevos contextos sociales de acogida o recepción (Mascie-Taylor & Little, 2004, Lueck & Wilson, 2011). El periodo de adaptación dependerá en gran medida de la personalidad del individuo, de las razones que lo llevaron a migrar, de los recursos de los que disponga para hacer frente a la situación, así como del apoyo que le brinde la nueva sociedad a la que ha llegado, facilitando la integración de la cultura de acogida y el mantenimiento de su propia identidad cultural (Bhugra, 2004, Pinillos, 2012).

Dado el afán por querer comprender cuáles son los factores protectores que les

permiten a las personas hacer frente a situaciones estresantes o de adversidad, desde hace algunos años el interés y el reconocimiento por este tipo de estudios han ido en aumento. Los recursos psicológicos se han venido estudiando a partir de la psicología positiva, la cual busca rescatar los aspectos saludables y las fortalezas de los individuos, y no las psicopatologías, como se había venido haciendo en los distintos enfoques psicológicos en los últimos años, descuidando así los aspectos positivos y los recursos internos del individuo, tales como el bienestar, la satisfacción, la esperanza, el optimismo, y la felicidad, por lo que se habían estado ignorando los beneficios que estos presentan para las personas (Cuadra & Florenzano, 2003, Pérez-Padilla & Rivera-Heredia, 2012, Greco, Morelato & Ison, s/f).

Los recursos psicológicos son elementos que dan poder a la persona para hacer frente a las situaciones que vive, por lo que pueden variar, intercambiarse, darse o recibirse, según sea el contexto social y las circunstancias en las que se utilizan, siendo empleados especialmente ante situaciones percibidas como amenazadoras o estresantes (Pérez-Padilla & Rivera-Heredia, 2012).

Cada individuo, familia o contexto, cuenta con diferentes recursos; algunos de ellos han sido provistos por elementos genéticos y medio-ambientales, pero muchos otros se han desarrollado mediante las experiencias de la vida, evolucionando según el tipo de situaciones a las que se han enfrentado y mediante la interacción con los diferentes individuos y contextos con quienes se tiene contacto. Los recursos de los individuos se moldean a través de sus experiencias de vida, que les permiten reconsiderar e implementar estrategias para el manejo de las situaciones estresantes (Rivera-Heredia, Obregón-Velasco & Cervantes-Pacheco, 2009).

A modo de ejemplo, cuando la tranquilidad y estabilidad de una familia es desafiada por retos inesperados -como sería la presencia de cáncer en uno de sus integrantes-, tales adversidades la obligan a recurrir y/o descubrir recursos que quizás desconocía que existían. De esta manera, se logra salir adelante

con nuevos aprendizajes y fortalecimiento de la familia y del individuo (Huerta-Ramírez & López-Peñaloza, 2012).

Ante la evidencia de que no todas las personas sometidas a situaciones de adversidad o riesgo reaccionan con indiferencia, malestar o estrés, sino que, por el contrario, existen quienes las enfrentan con eficacia, superan la situación creciendo frente a la adversidad, desarrollando nuevos potenciales que dan la pauta de conseguir una vida con calidad, surgió el interés por investigar el fenómeno denominado resiliencia (Melillo, Estamatti & Cuestas, 2008, Gancedo, 2008, Olea & Roque, 2010, González-Arratia, Valdez-Medina, Oudhof & González, 2012).

Con el enfoque de la psicología positiva basado en la resiliencia, se focaliza la atención en los aspectos saludables, de éxito y de crecimiento de las personas. “El concepto aplicado en la psicología pone de manifiesto la capacidad que el individuo tiene para enfrentar con éxito la adversidad y la fuerza flexible que permite resistir y rehacerse después de una condición adversa” (Barba, 2012, p. 207). Una vez expuestos los antecedentes teóricos del trabajo, en la presente investigación establecimos como objetivo analizar los recursos psicológicos tanto individuales como familiares de los niños y niñas que experimentan migración dentro de su familia, de tal modo que se pueda conocer si existe alguna diferencia entre quienes tienen o no familiares migrantes.

Método

Realizamos un estudio transversal con un diseño mixto. Seleccionamos la muestra de manera no probabilística e intencional. Acudimos a una escuela pública de la localidad suburbana de Jesús del Monte Michoacán, ubicada de manera colindante con la ciudad de Morelia. Contamos con 177 participantes (ver tabla 1) de los cuales el 49.4% eran mujeres y el 50.6% hombres, con un rango de edad de los 8 a los 14 años, siendo la edad más frecuente los 9 años. Todos ellos representaron el 80% del total de las niñas y niños que cursaban de tercero a sexto grado de primaria.

Tabla 1. Participantes según las técnicas de recolección de datos utilizadas.

Grupo	Grado	Migración en la Familia	Número de participantes	Total	Técnicas Cualitativas	Técnicas Cuantitativas	Total		
1	3-A	Si	20	94	Juego con Marionetas	Cuestionarios y Escalas	177		
2	3-B	Si	25						
3	4-A	Si	23						
4	4-B	Si	26						
5	3-A	No	8	30	Juego con Marionetas				
6	3-B	No	10						
7	4-A	No	7						
8	4-B	No	5						
9	5-A	Si	15	30	Grupo Focal				
10	6-A	Si	15						
11	5-A	No	10	23	Grupo Focal				
12	6-A	No	13						

Fuente: elaboración propia.

Solicitamos el consentimiento informado por parte de los padres y madres de familia, quienes firmaron en señal de recibo una carta en la que les explicamos el propósito de la investigación, así como el carácter de confidencialidad de los datos que obtuviéramos durante la misma.

Iniciamos con la fase cuantitativa en la que utilizamos las escalas de recursos psicológicos de Rivera-Heredia, Andrade y Figueroa (2006) en la adaptación infantil realizada por Pedro-Cisneros y Zamora-Villegas (2011). La escala está compuesta por 23 reactivos: recursos afectivos (14 reactivos) y recursos cognitivos (9 reactivos) que se califican en una escala Likert del 1 al 4: Siempre (4), Casi Siempre (3), Casi nunca (2) y Nunca (1). Su coeficiente de confiabilidad fue $\alpha = 0.77$ en recursos afectivos y $\alpha = 0.84$ en recursos cognitivos.

También utilizamos la Escala de Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.) diseñada por Rivera-Heredia y Andrade (2010), y adaptada por Ortega-Ferreira y Huerta-Araiza (2011) para la población infantil, escala que está compuesta por 12 reactivos que se califican en una escala Likert del 1 al 5: Siempre (5), Casi Siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2) y Nunca (1), divididos en 3 áreas diferentes: unión y apoyo, expresión, y dificultades. La confiabilidad por dimensiones fue la siguiente: Unión y apoyo

($\alpha = 0.75$), Expresión ($\alpha = 0.75$) y Dificultades ($\alpha = 0.30$). Su coeficiente de confiabilidad global fue de 0.86, eliminando la subescala de dificultades, misma que ya no incluimos en los análisis posteriores, dada su baja confiabilidad. Este resultado contrasta con la alta confiabilidad de la dimensión de dificultades reportada en estudios previos realizados con población adolescente (Rivera-Heredia & Andrade, 2010, Rivera-Heredia, Cervantes-Pacheco, Martínez-Ruiz & Obregón-Velasco, 2012).

Para la fase cualitativa, tomamos en cuenta la edad y etapa de desarrollo infantil; por ello diseñamos dos técnicas de recolección de datos: para los niños y niñas más pequeños, que cursaban tercero y cuarto de primaria, utilizamos el juego con marionetas, y para los más grandes de quinto y sexto de primaria, empleamos grupos focales. En ambas técnicas contamos con la presencia de niños y niñas que tuvieran y que no tuvieran experiencia de migración familiar. Trabajamos en un aula especial en donde instalamos una cámara de video que dio la posibilidad de grabar las sesiones para posteriormente realizar los análisis correspondientes.

Juego con marionetas. Trabajamos en pequeños grupos (ver tabla 1). Las sesiones duraron de 45 a 50 minutos. Les explicábamos a los niños y niñas que se les narraría el

principio de una historia sobre migración en la familia, y posteriormente les presentábamos las marionetas (papá, mamá, dos hijas, un hijo, un abuelo y una abuela), para que ellos y ellas continuaran narrando el transcurso y final de dicha historia. De manera voluntaria, algunos de los niños y niñas participantes elegían la marioneta de su preferencia, y el resto daba su opinión sobre el desarrollo de la historia.

Grupo focal. Trabajamos en pequeños grupos (ver tabla 1). Con la actividad promovimos la interacción de los niños y niñas participantes, logrando la elaboración de experiencias donde se incluyeron sus creencias, sentimientos y actitudes (Álvarez, 2005). Las sesiones duraron de 45 a 50 minutos. Después de iniciar con una presentación, lanzábamos la pregunta abierta sobre qué era la migración según su opinión, para luego explorar su experiencia sobre la migración de sus familiares con base en una guía de entrevista.

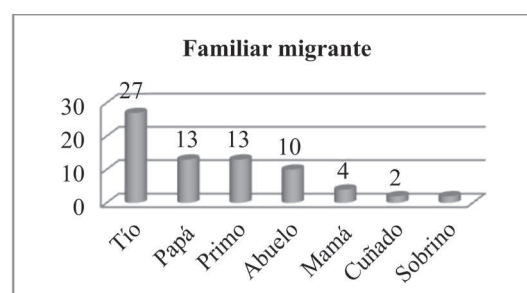
Para el análisis de los datos cuantitativos utilizamos el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS-17.0), en el que realizamos análisis de frecuencias, porcentajes, medias y pruebas t. Estudiamos los datos cualitativos mediante análisis de contenido y de categorías.

Resultados

Del total de los 177 niños y niñas participantes 124 (70.1%) contaban con experiencia de migración familiar y solo 53 (29.9%) no habían vivido dicho fenómeno. Al analizar el tipo de experiencia de migración familiar de acuerdo a la clasificación que proponen Pérez-Padilla, Rivera-Heredia y Uribe-Alvarado (2012), encontramos que de los 177 niños y niñas participantes, el 54% contaban con migración indirecta, que hace referencia a la migración de la familia extensa que incluye a los abuelos y abuelas, tías y tíos, primas y primos, cuñados y cuñadas, y sobrinas y sobrinos; por su parte; también se encontró un 17% de migración directa la cual hace referencia a la migración de los integrantes de la familia nuclear, ya sean el padre y/o la madre, los hermanos y hermanas, y los hijos e hijas. Un 29.9% de los menores participantes no tenían experiencia de migración en su familia. Al

sumar la migración directa con la indirecta se detectó un 70.1% de menores con experiencia de migración en su familia. En el gráfico 1 pueden apreciarse las relaciones de parentesco que tienen los niños y niñas participantes con sus familiares migrantes.

Gráfico 1. Frecuencia de la migración familiar según el tipo de parentesco.



Fuente: Elaboración propia.

Los análisis mostraron que en la comunidad existe un amplio índice de retorno de migrantes (48.7%); por su parte, el 32.2% sigue residiendo en los lugares a los que migraron, y en un menor porcentaje (19.1%) encontramos migración continua o cíclica. Hallamos que el familiar que migra con mayor frecuencia es el tío (27%), seguido por el padre (13%), el primo (13%) y el abuelo (10%).

Los recursos psicológicos en los niños y niñas según el tipo de migración familiar

Partimos de la hipótesis de que existirían diferencias significativas en los recursos psicológicos individuales y familiares en los niños y niñas con familiares migrantes, en comparación con los niños y niñas sin familiares migrantes; siendo la hipótesis nula el que no se encontrarán diferencias significativas en los recursos psicológicos individuales y familiares entre los grupos anteriormente mencionados.

Comprobamos parcialmente la hipótesis planteada para la fase cuantitativa de la presente investigación, dado que encontramos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en los recursos individuales -afectivos y cognitivos-, pero sí existen en los recursos familiares, específicamente en la subescala de unión y apoyo en la familia (ver tabla 2).

Tabla 2. Comparación de los puntajes promedio en los recursos individuales y familiares según la experiencia de migración familiar.

Áreas Evaluadas	Sub-escalas	Migración Familiar	N	Media	D.E.	T	gl	Signif.
Recursos Familiares	Unión y Apoyo	No	47	3.52	1.11	-2.94	154	0.004
		Si	109	4.03	0.94			
	Expresión	No	45	3.57	1.12	-1.88	152	0.062
		Si	109	3.91	0.98			
Recursos Individuales	Recursos Afectivos	No	43	2.50	0.65	-1.33	142	0.185
		Si	101	2.63	0.51			
	Recursos Cognitivas	No	45	2.83	0.78	-1.35	144	0.178
		Si	101	3.01	0.69			

La significancia estadística corresponde a los valores iguales o menores a 0.05.

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, en un nivel descriptivo, es posible observar que los niños y niñas con familiares migrantes presentan puntajes más altos en todas las dimensiones evaluadas cuando tienen la experiencia de migración en la familia.

Como se aprecia en la tabla 3, en tres de los cuatro reactivos de la Escala de Relaciones Intrafamiliares -versión infantil-, que evalúan

la Unión y Apoyo familiar, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Los niños y niñas con familiares migrantes, tienen una percepción más favorable de su familia, además de que cuentan con un mayor desarrollo de recursos como el platicar consigo mismos para tranquilizarse, así como el analizar cuidadosamente los problemas y sus soluciones.

Tabla 3. Reactivos en los que encontramos diferencias estadísticamente significativas según la experiencia de migración familiar.

Tipo de recursos		Reactivos	Migración familiar	N	Media	T	gl	Signifi- cancia
Individuales- Afectivos	Recuperación del equilibrio	Cuando me siento mal, platico conmigo mismo(a) para tranquilizarme	No	52	2.10	-2.9	172, 88	.004
			Si	122	2.66	-2.8		
Individuales- Cognitivos	Reflexión ante los problemas	Analizo cuidadosamente los problemas y sus posibles soluciones	No	52	2.56	-2.08	166, 88	.050
			Si	116	2.91	-1.9		
Familiares	Unión y apoyo	Mi familia es cálida y nos brinda apoyo	No	48	3.17	-3.6	164, 72	.000
			Si	118	4.04	-3.3		
		Nuestra familia acostumbra a hacer cosas juntos	No	50	3.52	-2.1	166, 83	.047
			Si	118	3.99	-2.0		
		En mi familia nos demostramos abiertamente nuestro cariño	No	48	3.52	-2.6	165, 69	.010
			Si	119	4.09	-2.3		

La significancia estadística corresponde a los valores iguales o menores a 0.05.

Fuente: elaboración propia.

Percepción y vivencias en torno a la migración

Sintetizamos en la figura 1 los hallazgos encontrados mediante técnicas de recolección de datos cualitativos, la cual ilustra la perspectiva y el imaginario de los niños y niñas participantes acerca de lo que es y lo que implica migrar; para lograrlo, retomamos los discursos que obtuvimos a través del juego con marionetas y el grupo focal, mismos que fueron analizados por categorías y ejes temáticos.

Recursos psicológicos individuales. Los niños y niñas con familiares migrantes presentaron mayor desarrollo de sus recursos afectivos, debido a que les fue más fácil hablar de sus emociones y sentimientos ante la migración de algún familiar; expresaron que hablar de ellos y con ellos, jugar, rezar, y pensar en que van a regresar pronto, son formas que tienen para manejar sus emociones ante la lejanía de sus familiares, por lo que las utilizan para autorregularse y con ello mantener el equilibrio interno. *"Mi papá cuando nos habla nos platica de cómo es Estados Unidos, pero no platicamos de él porque es triste"* (Niño de 10 años).

En cuanto a sus recursos cognitivos, ambos grupos consideran que la migración es una opción para que la familia consiga estabilidad económica; perciben que laborar en otro país les permite tener una mejor calidad de vida. La diferencia radica en que los niños y niñas con experiencia de migración familiar tienen mayor conocimiento y claridad de los posibles riesgos que se pueden presentar durante la trayectoria entre los dos países. *"Algunos se van con papeles, los que no tienen se van por el desierto o por el cerro. Es difícil pasar por allá porque a veces les quitan el dinero"* (Niño de 11 años).

En lo que respecta a los recursos sociales, ambos grupos mostraron la capacidad de solicitar ayuda en caso de necesitarla; la diferencia radica en que el grupo sin familiares migrantes solicita la ayuda de los abuelos y abuelas en primera instancia, y el grupo con familiares migrantes acude a la familia nuclear, después a algún miembro de la familia extensa -primordialmente a los abuelos y abuelas- y por último a los amigos y amigas. Los principales recursos instrumentales detectados en el grupo

con experiencia de migración en la familia son el platicar con su mamá o con algún miembro de su familia sobre cómo se sienten; en muchos casos el mantener una comunicación continua con quien emigra es lo que los consuela. *"Cuando mis tíos no vienen para una de las fiestas todos platicamos de ellos y eso nos divierte mucho, además ellos llaman si no pudieron venir para ver cómo se puso la fiesta"* (Niño de 11 años). Mediante el juego expresan sus sentimientos, asimismo, el pensar que su familiar va a regresar pronto, les permite aminorar la tristeza por la ausencia. La dedicación y empeño que le prestan a la escuela es una forma de compensar el sacrificio del sujeto migrante. Por su parte, los niños y niñas sin familiares migrantes presentan el juego como principal recurso instrumental ante las situaciones adversas, y en segundo lugar, el platicar con algún familiar.

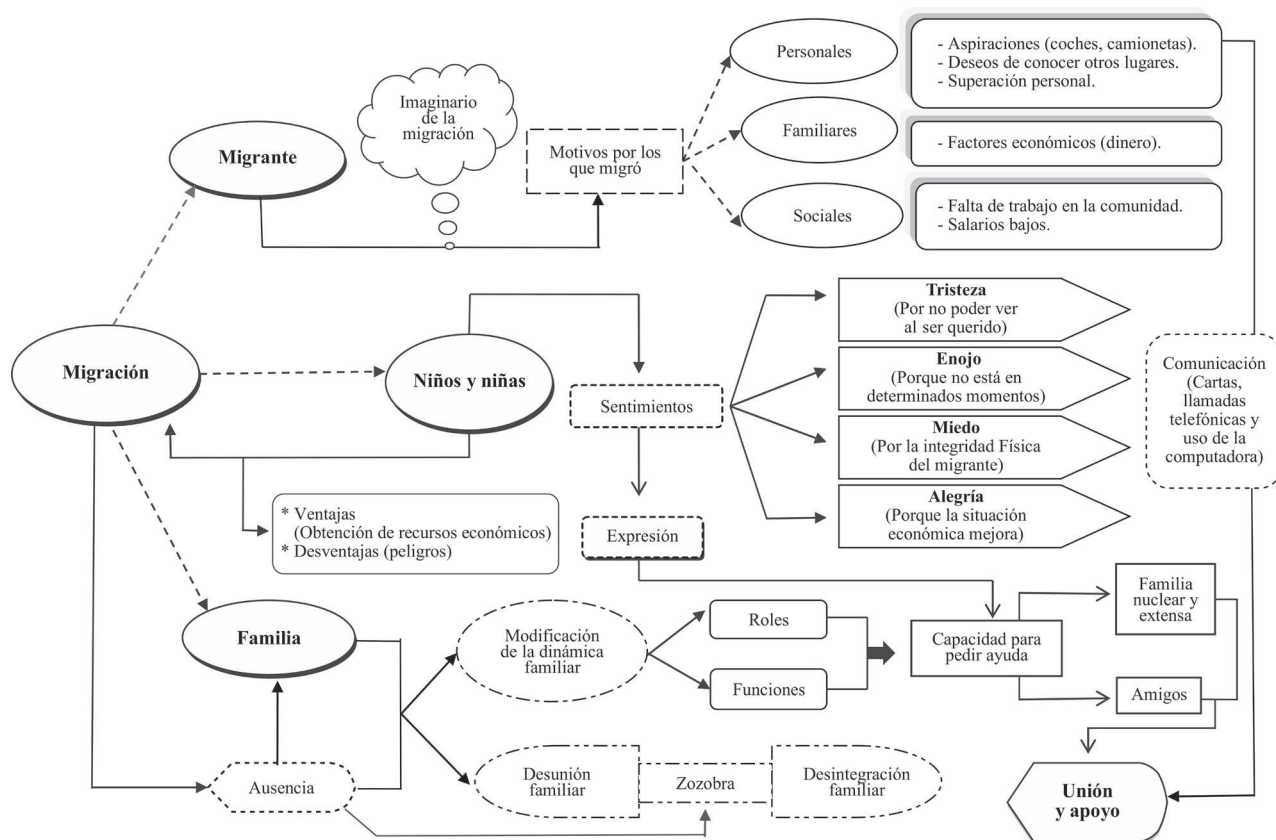
Respecto a los recursos materiales, para los niños y niñas con familiares migrantes las remesas constituyen un apoyo y un soporte para la familia que las recibe; además, ante el retorno de quienes han emigrado, estos pueden dedicarle mayor tiempo a la familia porque la preocupación por el dinero es menor que en aquellas familias que tienen que mantener un trabajo constante, circunstancia en la que brindar tiempo significa perder horas de trabajo, y por tanto, ingresos económicos. De igual forma, la familia de los individuos migrantes invierte energía en mantener las redes de apoyo y la comunicación; situación que no es tan constante en las familias sin migrantes.

Recursos Familiares. Una característica particular del grupo con familiares migrantes es que al cambiar la dinámica familiar, tratan de convivir más, por lo que muestran mayor unión y apoyo para la familia, tanto en el sentido económico como en el emocional. En cuanto al área de dificultades, logramos identificar que el grado de conflicto dentro de la familia disminuye, ya que los niños y niñas se muestran menos rebeldes con su mamá; asimismo, manifiestan que tratan de aminorar la carga de trabajo para ella, aunque esta se muestra más irritable por la ausencia del compañero. *"Cuando mi papá se fue yo traté de ayudarle más a mi mamá para que no nos sintiéramos tristes, jugaba con mis hermanos y con mis primos, a veces visitábamos a mis abuelos y platicábamos de él"* (Niño de 10 años).

Una de las principales características en las que difieren los grupos de comparación se encuentra en el área de expresión, ya que los niños y niñas con familiares migrantes mostraron mayor habilidad para expresar sus ideas, sentimientos y emociones en el grupo

familiar, así como el sentir que su familia los escucha y está al pendiente de lo que sienten. Por su parte, los niños y niñas sin familiares migrantes no perciben la confianza de poder expresar sus sentimientos de manera abierta en la familia.

Figura 1. Interacción de las categorías de análisis en torno a la percepción de los niños y niñas acerca de la migración.



Fuente: elaboración propia.

Discusión

A la luz de los resultados encontramos que existen diferencias en cuanto al manejo de recursos psicológicos utilizados por ambos grupos de participantes. Analizar la migración desde una mirada basada en los recursos psicológicos y en la resiliencia, permite encontrar nuevos sentidos y significados a la experiencia de la migración familiar, puesto que este mismo hecho también mantiene y construye lazos de unión y afecto con aquel integrante

que se marchó con la intención de conseguir una mejor calidad de vida, logrando así estar cerca, a nivel emocional, aunque físicamente se encuentren lejos. Con ello, las comunidades de origen y las de destino mantienen y reproducen vínculos a pesar de la distancia, permitiendo un intercambio no solo de remesas sino de valores e ideas que influyen en la construcción social de la identidad personal y cultural de las personas involucradas, tal y como lo plantean Ojeda, 2005, Zapata, 2009, Moctezuma, Pérez-Veyna y Martínez-Ruiz, 2012; quienes trabajaron

con población adulta. En el presente trabajo abonamos en esa misma línea, agregando la percepción infantil.

Cuadra y Florenzano (2003) señalan que dentro de la psicología positiva se ha realizado un esfuerzo por considerar los potenciales humanos, ya que son factores que pueden llegar a ser preponderantes en los períodos de crisis, considerando que las crisis son inevitables y necesarias para el crecimiento y madurez del individuo. La presente investigación coincide con lo planteado por los autores antes mencionados, ya que a pesar de que existen diversas posturas y opiniones respecto al impacto que deja la migración dentro de la familia, durante la realización del presente estudio encontramos que las familias aprenden a integrar el fenómeno migratorio en sus vidas y con ello desarrollan elementos que les permiten hacer frente a las adversidades; lo anterior lo confirmamos cuando encontramos dentro de la parte cuantitativa que los niños y niñas con familiares migrantes, en comparación con quienes no cuentan con dicha característica, perciben un mayor nivel de unión y apoyo entre los integrantes que constituyen sus familias.

Durante la investigación identificamos que los niños y niñas con familiares migrantes, aun cuando no han migrado tienen conocimientos acerca de los peligros que existen al migrar; entre los más mencionados por los niños y niñas del estudio están la muerte en el desierto, y la encarcelación y deportación cuando no cuentan con documentación adecuada. De igual forma, también saben que hay ventajas cuando se trabaja allá, independientemente de la condición migratoria en la que se encuentren; conocen cómo es la ciudad y las prácticas sociales que se llevan a cabo. Así lo señala también López-Castro (2005) cuando relata que los niños y niñas tienen referentes empíricos en ambos lados de la frontera, aun cuando sea posible que nunca la hayan cruzado. Incluso en estos casos de no migración, la vida afectiva, cultural, educativa, lúdica de estos niños y niñas, se ve permeada por la migración. Es decir, la migración no solamente tiene un efecto directo sobre los niños y niñas que migran, sino también entre quienes no lo hacen.

Para los niños y niñas con familiares migrantes fue sencillo compartir sus experiencias y sentimientos en torno a la migración; esto también ha sido señalado por López-Castro (2005), quien ha encontrado que la experiencia del Norte es vivida y contada como un hecho cotidiano más que como algo extraordinario en la vida, y al ser cotidiano es parte del conocimiento que se tiene acerca de los otros.

Dentro de esta investigación encontramos que la ausencia de un integrante de la familia por la migración, juega un papel preponderante dentro de la vida de los niños y niñas; ellos y ellas reportaron que a pesar de que existen momentos en los que anhelan la presencia de su familiar, tratan de mantenerlo presente llevando a cabo acciones que les permiten recordarlos o acercarse a ellos de alguna manera -por ejemplo llamadas telefónicas o hablando de ellos durante un evento importante-. Lo anterior puede entenderse desde la perspectiva de Vega-Vázquez, Rivera-Heredia y Quintanilla-Montoya (2011), quienes revelan que la combinación de factores tanto personales y familiares como sociales, entran en la resultante de una respuesta específica con diversos recursos psicológicos y resiliencia de los niños y niñas ante los eventos de la vida.

El desarrollo de resiliencia en los procesos migratorios -según Barba (2012)-, da la posibilidad de construir una vida significativa que brinda la oportunidad de crecer hacia algo nuevo, en donde se reconocen situaciones de vulnerabilidad pero se propician factores de protección, mismos que se relacionan con las características y recursos que posee cada individuo. Durante la investigación en los niños y niñas con familiares migrantes, observamos el desarrollo de la madurez, de la responsabilidad y del compromiso, cuando mencionaron que colaboran en las actividades domésticas para disminuir la tensión de su madre por cumplir diversas funciones y roles. Además, también señalaron que cuando perciben dificultades o problemas recurren tanto a su madre como a sus hermanos y hermanas, y que en ocasiones también se acercan a pedirles apoyo a sus abuelos y abuelas.

Lo anterior se relaciona de manera directa con los resultados del estudio realizado por Vega-Vázquez et al. (2011), donde se encontró que los niños y niñas no solo advierten que están provistos de recursos internos y externos para responder a las dificultades que puedan surgir en su camino, sino que los utilizan en función de sus necesidades. Asimismo, los autores resaltan que, en general, los niños y niñas son capaces de encontrar una solución a sus problemas, ya sea utilizando sus recursos internos o recurriendo a los externos -padres y madres, docentes, o amigos y amigas).

Los niños y niñas con experiencia de migración familiar reportaron que existe una buena relación entre ellos, su madre y sus hermanas y hermanos. Los resultados de Olea y Roque (2010) se relacionan de manera directa con lo mencionado anteriormente, debido a que ellos encontraron que los individuos adolescentes con padre migrante obtuvieron un nivel adecuado en sus relaciones con la mamá y con sus amigas y amigos. Los autores explican que quizá el contar con otros lazos afectivos le permite a la familia aumentar su percepción de seguridad y apoyo, necesarios para adaptarse positivamente a la nueva dinámica familiar.

Tradicionalmente, cuando se hablaba de resiliencia solo se ponía énfasis en que la poseían ciertos individuos, sin tener en cuenta a la familia como fuente potencial de ayuda (Walsh, 1996, Orantes & Molina, 2002). Diversos estudios muestran que el enfoque de resiliencia familiar se hace hacia las fuerzas de la familia, hacia el reconocimiento de sus competencias y, esencialmente, hacia aquello que la mantiene en funcionamiento en su trayectoria evolutiva (Preece & Sandberg, 2005, Walsh, 2007, Borges & Silva, 2010). Durante la realización de la presente investigación, encontramos que la ausencia de un familiar migrante -quien se aleja en búsqueda de proveer de mayores recursos económicos a la familia-, confronta a todos sus integrantes ante sus propias concepciones de amor, confianza y solidaridad. Por tanto, con la migración se ponen a prueba dichas ideas, y muchas veces se fortalece la unión familiar, pues están enfrentando la adversidad unidos a pesar de la distancia.

De acuerdo con investigaciones previas en población adolescente y adulta joven -a quienes el impacto de la migración familiar afecta más negativamente (López & Loaiza, 2009, Rivera-Heredia et al, 2012 y 2013)-, y dado que en la presente investigación encontramos fortalecidos los recursos psicológicos de los niños y niñas con familiares migrantes, consideramos que es necesario acompañarles en el proceso de transición de la niñez a la adolescencia para que sus recursos y resiliencia ante este fenómeno se sostengan al paso del tiempo.

Dado que esta investigación la realizamos solo con población infantil de una comunidad semi-urbana de Michoacán (México), los resultados aquí encontrados no pueden generalizarse, sino más bien se requiere ampliar esta investigación a otros grupos poblacionales.

A manera de conclusión, la presente investigación es un acercamiento a la población infantil que también se encuentra inmersa e impactada por el fenómeno migratorio. Si bien los niños y niñas poseen y desarrollan recursos psicológicos que les permiten afrontar la migración de sus familiares, es necesario seguir trabajando en ello, ya que cuando se reconocen y fortalecen los recursos se habilita de mejores posibilidades para manejar las situaciones estresantes que viven los individuos y sus familias. Por ello, consideramos que aún queda mucho por hacer; nuestros resultados abren las puertas a nuevas interrogantes y a campos de estudio aún no explorados. El fenómeno de la migración es tan complejo que no se puede estudiar en un solo momento; la sociedad se encuentra en constante cambio y ello implica la necesidad de continuar estudiándolo a través de los años.

Una línea de investigación a futuro sería llevar a cabo estudios longitudinales con poblaciones similares que permitan hacer un seguimiento a la situación de los niños y niñas que cuentan con familiares migrantes, y con ello analizar si la migración representa un cambio o modificación en los recursos psicológicos tanto individuales como familiares con los que se cuenta. Asimismo, resulta necesario implementar talleres psicoeducativos con el propósito de que los sujetos participantes tengan la posibilidad de desarrollar y potencializar sus

recursos individuales, familiares y sociales actuales, ejercicios que les permitan afrontar la migración de manera más adaptativa y resiliente. Uno de ellos puede ser el aprovechar aún más los saberes y la pertenencia a la comunidad transnacional, independientemente de la experiencia de la migración familiar.

Finalmente, reconocemos la necesidad de incluir investigadores e investigadoras de otras áreas del conocimiento, a fin de que colaboren y aporten nuevos elementos para entender el fenómeno migratorio en su complejidad.

Lista de referencias

- Álvarez, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D. F.: Paidós Educador.
- Barba, G. (2012). Migración y resiliencia: los esfuerzos cotidianos de los jóvenes migrantes. *Revista Iberoamericana de niñez y juventud en lucha por sus derechos*, 6, pp. 204-212.
- Bhugra, D. (2004). Migration and mental health. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109 (4), pp. 243-258.
- Borges, Z. & Silva, M. E. (2010). Promoción de la esperanza y resiliencia familiar. Prácticas apreciativas. *Investigación y Educación en Enfermería*, 2 (28), pp. 250-257.
- Cos-Montiel, F. (2000). Sirviendo a las mesas del mundo: las niñas y niños jornaleros agrícolas en México. En N. del Río (coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, (pp. 15-38). México, D. F.: Universidad Autónoma de México-Unicef.
- Cuadra, H. & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 001 (12), pp. 83-96.
- De la Torre, R. M. (2011). La feminización de las remesas. La migración laboral hacia los Estados Unidos. En I. Solano. *Migrantes somos y en el camino andamos: Ensayos sobre identidad, migración y cultura transfronteriza*, (pp. 157-186). México, D. F.: Colección Miradas del Centauro.
- DiGirolamo, A. M. & Salgado, V. N. (2008). Women as primary caregivers in México: challenges to well-being. *Salud Pública de México*, 50, pp. 516-522.
- Falicov, C. (2001). Migración, pérdida ambigua y rituales. *Perspectivas sistémicas*, 69, pp. 15-17.
- Falicov, C. (2007). Working with Transnational Immigrants: expanding meanings of family, community and culture. *Family Process*, 46 (2), pp. 157-171.
- Franco, C., Soriano, E. & Justo, E. (2010). Incidencia de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena) sobre el autoconcepto y el rendimiento académico de estudiantes inmigrantes sudamericanos residentes en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (6), pp. 1-13.
- Gancedo, M. (2008). Historia de la Psicología Positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones. En M. M. Castillo (comp.) *Prácticas en Psicología Positiva*, (pp. 11-38). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- González-Arratia, N. I., Valdez-Medina, J. L., Oudhof, H. & González, S. (2012). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 1 (22), pp. 49-62.
- Greco, C., Morelato, G. & Ison, M. (s/f). Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7, pp. 81-94.
- Guzmán-Carrillo, K. Y. & Rivera-Heredia, M. E. (2012). *Siguiendo la pista de la migración. Lectura Científica. Nivel Primaria*. México, D. F.: Consejo Estatal de Ciencia, Tecnología e Innovación de Michoacán (Cecti).
- Huerta-Ramírez, Y. & López-Peñaloza, J. (2012). Recursos espirituales y cáncer infantil. *Uaricha. Revista de Psicología*, 9 (19), pp. 20-33.
- Hervas, A. E. (2011). *La migración de los padres y la depresión en los adolescentes de la comunidad educativa Juan León Mera "La Salle", de la ciudad de Ambato, durante el período 2010-2011*. Universidad Técnica de Ambato, Carrera de Psicología Clínica, Ambato, Ecuador.

- López-Castro, G. (2005). *Niños, socialización y migración a Estados Unidos en Michoacán. Documento presentado en la Conferencia Internacional "Perspectivas mexicanas y estadounidenses en el estudio de la migración internacional". Primer borrador.* Zamora: Unam-Princeton Conference, El Colegio de Michoacán.
- López, L. M. & Loaiza, M. O. (2009). Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (7), pp. 837-860.
- Lueck, K. & Wilson, M. (2011). Acculturative stress in Latino Immigrants: The impact of social, socio-psychological and migration-related factors. *International Journal of Intercultural Relations*, (35), pp. 186-195.
- Mascie-Taylor, N. & Little, M. (2004). History of Migration Studies in Biological Anthropology. *American Journal of Human Biology*, 16, pp. 365-378.
- Melillo, A., Estamatti, M. & Cuestas, A. (2008). Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. En A. Melillo & E. Suárez-Ojeda. *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*, (pp. 83-102). Buenos Aires: Paidós.
- Micolta, A. (2007). Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (5), pp. 163-200.
- Moctezuma, M., Pérez-Veyna, O. & Martínez-Ruiz, D. T. (2012). El retorno de las familias migrantes a Michoacán: diagnóstico de la migración internacional. En D. T. Martínez-Ruiz (coord.) *Caleidoscopio migratorio. Un diagnóstico de la situación migratoria actual, en el Estado de Michoacán, desde distintas perspectivas disciplinarias.* Michoacán: Umsnh, Uaz, Conacyt, Coecyt.
- Ojeda, N. (2005). Familias transfronterizas y familias transnacionales: algunas reflexiones. *Migraciones Internacionales*, 002 (3), pp. 167-174.
- Olea, L. & Roque, B. E. (2010). Resiliencia y responsabilidad filial en adolescentes mexicanos cuyo padre emigra a los Estados Unidos: los efectos de la separación. *Psychologia: avances de la disciplina*, 2 (4), pp. 9-17.
- Orantes, M. J. & Molina, V. (2002). Modelo sistémico e inmigrantes: reflexiones y experiencias desde los servicios sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, (15), pp. 261-269.
- Ortega-Ferreira, C. E. & Huerta-Araiza, P. J. (2011). *Estilos de enfrentamiento y relaciones familiares de niños y adolescentes con leucemia linfoblástica aguda.* Tesis no publicada. Licenciatura en Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
- Pedro-Cisneros, C. & Zamora-Villegas, O. (2011). *Asma y recursos psicológicos: el caso de las habilidades sociales. Perspectiva de los padres, maestros y niños.* Tesis no publicada. Licenciatura en psicología. Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México.
- Pérez-Padilla, M. L. & Rivera-Heredia, M. E. (2012). Recursos psicológicos y experiencias migratorias en comunidades rurales con actividades agropecuarias en la región de los Altos de Jalisco: un estudio comparativo. En L. A. López-Barbosa, G. Aboites & F. Martínez-Gómez (compiladores). *Globalización y agricultura. Nuevas perspectivas en la sociología rural*, (pp. 1-25). Saltillo: Uaaan-UAdeC.
- Pérez-Padilla, M. L., Rivera-Heredia, M. E. & Uribe-Alvarado J. I. (2012). Estrés migratorio, síntomas psicosomáticos y recursos psicológicos en empleados agroindustriales de los altos de Jalisco. En R. Díaz-Loving, S. Rivera-Aragón & I. Reyes-Lagunes (compiladores). *La psicología social en México.* Monterrey: Amapso.
- Pinillos, M. (2012). Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (10), pp. 579 - 591.

- Preece, J. C. & Sandberg, J. G. (2005). Family resilience and the management of fibromyalgia: implications for family therapists. *Contemporary Family Therapy*, 27 (4), pp. 559-576.
- Rivera-Heredia, M. E. & Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (E. R. I.). *Uaricha. Revista de Psicología*, 14, pp. 12-29.
- Rivera-Heredia, M. E., Andrade, P. & Figueroa, A. (2006). Evaluación de los recursos de los adolescentes: validación psicométrica de cinco escalas. *La Psicología social en México*, XI, pp. 414-420.
- Rivera-Heredia, M. E., Cervantes-Pacheco, E. I., Martínez-Ruiz D. T. & Obregón-Velasco, N. (2012). ¿Qué pasa con los jóvenes que se quedan? Recursos psicológicos, sintomatología depresiva y migración familiar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14 (2), pp. 33-51.
- Rivera-Heredia, M. E., Martínez-Servín, L. G. & Obregón-Velasco, N. (2013). Factores asociados con la sintomatología depresiva en adolescentes michoacanos. El papel de la migración familiar y los recursos individuales, familiares y sociales. *Salud Mental*, 36 (2), pp. 115-122.
- Rivera-Heredia, M. E., Obregón-Velasco, N. & Cervantes-Pacheco, E. I. (2009). Recursos psicológicos y salud: consideraciones para la intervención con migrantes y sus familias. En J. Lira. *Aportaciones de la Psicología a la Salud*, (pp. 225-254). Morelia: Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Vargas-Silva, A. D. & Méndez-Puga, A. M. (2012). La migración México-Estados Unidos: inclusión social y escolar de los niños y niñas con experiencia educativa en Estados Unidos y México. El caso de Michoacán. En D. T. Martínez-Ruiz (comp.) *Caleidoscopio Migratorio. Un diagnóstico de la situación migratoria actual, en el estado de Michoacán, desde distintas perspectivas disciplinarias*, (pp. 113-148). Michoacán: UMSNH, UAZ, CONACYT, COECYT-Michoacán.
- Vega-Vázquez, M., Rivera-Heredia, M. E. & Quintanilla-Montoya, R. (2011). Recursos psicológicos y resiliencia en niños de 6, 8 y 10 años de edad. *Educación y Desarrollo*, 17, pp. 33-42.
- Vera, J. (2007). Condiciones psicosociales de los niños y sus familias migrantes en los campos agrícolas del noroeste de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 001 (9), pp. 21-48.
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35 (3), pp. 261-281.
- Walsh, F. (2007). Traumatic Loss and Major Disasters: Strengthening Family and Community Resilience. *Family Process*, 46 (2), pp. 207-227.
- Zapata, A. (2009). Familia transnacional y remesas: Padres y madres migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1749-1769.
- Zúñiga, V. & Hamann, E. T. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos*, 26 (1), pp. 65-85.

Referencia para citar este artículo: González-Penagos, C., Cano-Gómez, M., Meneses-Gómez, E. J. & Vivares-Builes, A. M. (2015). Percepciones en salud bucal de los niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 715-724.

Percepciones en salud bucal de los niños y niñas*

CATALINA GONZÁLEZ-PENAGOS**

Profesora Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, Colombia

MELISSA CANO-GÓMEZ***

Estudiante Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, Colombia

EDWIN J. MENESES-GÓMEZ****

Profesor Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, Colombia

ANNIE M. VIVARES-BUILES*****

Profesora Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, Colombia

Artículo recibido en noviembre 21 de 2013; artículo aceptado en marzo 27 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *Identificamos las necesidades de salud bucal de los niños y niñas de 2 a 5 años del programa Buen Comienzo-Fantasías de las Américas, desde la percepción de las agentes educativas en la ciudad de Medellín, en el año 2013. Realizamos un estudio cualitativo, con enfoque histórico hermenéutico; la población de estudio correspondió a 65 agentes educativas. Los resultados preliminares reflejan necesidades relacionadas con el acceso y oportunidad de atención odontológica, la deficiencia en las acciones de promoción de la salud y prevención de las enfermedades prevalentes en salud bucal, el desconocimiento y la falta de motivación de los hábitos de higiene bucal, su importancia en la prevención de las patologías bucales y su implicación con el crecimiento y desarrollo, y con la salud general de los menores y las menores.*

Palabras clave: preescolares, salud oral, percepción, higiene bucal (Tesauro Desc).

Perceptions of children's oral health

• **Abstract (analytical):** *This study identified the oral health needs of children aged 2-5 years that participate in the Healthy Start-Fantasies of the Americas program. These needs are based on the perceptions of educational agents in the city of Medellín, Colombia, collected in 2013. The authors*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es producto del proyecto de investigación denominado "Caracterización de las comunidades y análisis de las representaciones de necesidades en salud bucal de colectivos Buen Comienzo de la ciudad de Medellín, año 2013", ejecutado por la Facultad de Odontología y el Grupo de Investigación Salud y Comunidad -GISCo-, financiado por la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, con el código de proyecto: INV-P19. Inició en el mes de mayo de 2013 y finalizó en noviembre de 2014. Área de conocimiento: otras ciencias sociales; subárea: interdisciplinaria.

** Profesional en Desarrollo Familiar, Especialista en Docencia Investigativa Universitaria, Magister en Salud Pública. Profesora Investigadora Línea Biopsicosocial, Grupo Salud y Comunidad -GISCo-. Facultad de Odontología, Fundación Universitaria Autónoma de las Américas. Correo electrónico: catalina.gonzalez@uam.edu.co

*** Auxiliar de investigación. Estudiante de quinto semestre de la Facultad de Odontología de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas.

**** Odontólogo, Especialista en Odontología Preventiva y Comunitaria. PhD en Ciencias Odontológicas. Profesor Investigador y Director Grupo de Investigación en Salud y Comunidad GISCo Facultad de Odontología, Fundación Universitaria Autónoma de las Américas. Correo electrónico: edwin.meneses@uam.edu.co

***** Odontóloga, Profesora Investigadora del Grupo Salud y Comunidad GISCo Facultad de Odontología. Fundación Universitaria Autónoma de las Américas. Correo electrónico: annie.vivares@uam.edu.co



conducted a qualitative study using a historical hermeneutic approach with participation from 65 educational agents. The preliminary results reflect needs related to access and opportunity for dental care, deficiencies in promotion and prevention of prevalent diseases in oral health, lack of knowledge and motivation regarding oral hygiene habits and their importance in preventing oral diseases and the implications of these findings for the growth, development and overall health of children.

Key words: preschool, oral health, perception, oral hygiene (Mesh Thesaurus).

Percepção da saúde bucal de meninos e meninas

• **Resumo (analítico):** Foram identificadas as necessidades em saúde bucal de crianças de 2-5 anos do início do programa Buen Comienzo Fantasías de las Américas, a partir da percepção dos agentes educativos na cidade de Medellín, em 2013. Foi realizado um estudo qualitativo com abordagem histórica hermenêutica em uma população do estudo de 65 agentes educativos. Os resultados preliminares refletem as necessidades relacionadas com: o acesso e oportunidade para atendimento odontológico; as deficiências nas ações de promoção da saúde e prevenção de doenças prevalentes na área da saúde bucal; a falta de conhecimento e motivação de higiene oral e sua importância na prevenção das doenças bucais; o seu envolvimento com o crescimento; o desenvolvimento e saúde geral das crianças.

Palavras-chave: pré-escolar, saúde bucal, percepção, higiene bucal (Tesauro Desc).

-1. Introducción. -2. Materiales y métodos. -3. Resultados. -4. Discusión. -5. Conclusiones. -6. Agradecimientos. -Lista de referencias.

1. Introducción

La primera infancia es el periodo de vida que inicia en el momento de la gestación, sobre el cual se considera que tiene una duración hasta los 5 años, 11 meses y 29 días de edad; se ha identificado como el momento vital más importante por sus efectos a lo largo de la vida, donde los menores y las menores son sujetos de su propio desarrollo, acompañados siempre activa, afectuosa y respetuosamente por los individuos adultos, en aras de lograr un adecuado desarrollo de algunos elementos de la personalidad como la confianza, la curiosidad, la socialización y la autonomía. Las condiciones psicológicas, afectivas, socioeconómicas y culturales de los sujetos adultos significativos, deben proveer un adecuado ambiente de desarrollo de los niños y niñas, en especial en sus primeros años de vida (Rubio, Pinzón & Gutiérrez, 2011) (Peñaranda, 2011).

El cuidado del componente de la salud bucal en esta etapa de la vida es indispensable; si es tenido en cuenta, se puede garantizar para los menores y las menores un adecuado crecimiento y desarrollo tanto a nivel cráneo facial como físico, procurando el establecimiento de patrones

masticatorios que intervienen en una adecuada nutrición, en el correcto desarrollo del lenguaje y en el desarrollo cerebral y psicosocial. Cuando se producen alteraciones en estas dimensiones, se generan efectos negativos en la autoestima y en general en la calidad de vida de los niños y niñas (Ramírez & Torres, 2000) (Abreu, Ruiz & Martínez, 2011) (Escobar-Paucar, Puerta, Cortés, Posada & Aguirre, 2010).

La literatura científica evidencia que los niños y niñas con problemas severos de caries dental en edades tempranas, tienen un peso corporal por debajo del ideal y efectos adversos sobre el crecimiento corporal (Escobar-Paucar et al., 2010); sin embargo, es posible disminuir los riesgos de estas patologías bucales mediante la instrucción y control efectivo de prácticas y hábitos de autocuidado ejercidos en estos primeros años de vida, con supervisión y acompañamiento de los padres, madres y demás individuos cuidadores de las personas menores. Es por ello que existe una clara relación entre los conocimientos y prácticas de cuidado bucal de los padres y madres, y la frecuencia de caries dental en sus hijas e hijos, tal como lo exponen Escobar-Paucar et al. (2010) y otros autores como Franco, Santamaría, Kurzer, Castro y Giraldo

(2004). Todo lo anterior nos exige recordar la responsabilidad que tienen los Estados y en general la sociedad, de garantizar la atención integral en la Primera Infancia, donde se incluya la atención de la salud en el componente bucal, y en este sentido se propicie un mejor acceso a los servicios de salud y la atención en todos los niveles, según las necesidades de las personas menores y sin restricción alguna. En Colombia los estudios y análisis relacionados con el acceso a los servicios de salud odontológicos en la primera infancia son escasos, al igual que la identificación de las necesidades, tanto sentidas como diagnosticadas, según se refleja en la encuesta de salud del año 2007, donde se incluye el componente bucal en otros grupos etarios excluyendo a la primera infancia de sus análisis (Rodríguez et al., 2009).

A nivel mundial se tiene como precedente que una adecuada atención a los niños y niñas se considera la clave y herramienta más poderosa para sentar las bases de la equidad del desarrollo humano, social y económico (Unicef, 2001 y 2012); la atención en salud bucal de los niños y niñas debe ser uno de los objetivos de las políticas de salud pública en todos los países, las cuales deben verse reflejadas en programas y proyectos efectivos y de amplio cubrimiento.

Los programas y proyectos de salud bucal deben contener el propósito de realizar un análisis previo de las necesidades reales identificadas en las diferentes comunidades. Para el caso de la primera infancia, deben participar los sujetos adultos significativos para los sujetos menores, encargados de su cuidado, quienes puedan reconocer las necesidades, mediante metodologías y estrategias participativas que contribuyan a la formulación de los mismos programas. Este ejercicio debe permitir empoderar a la comunidad sobre su propio cuidado, en especial sobre el cuidado de grupos vulnerables como los niños y niñas de la primera infancia. Se debe avanzar, por lo tanto, hacia la formulación de estrategias, en una perspectiva donde se evite la planeación desde entes y actores ajenos a las realidades sociales de la comunidad (Navas, Álvarez, Rojas-Morales & Zambrano, 2005).

Esta identificación de las necesidades en salud que pueda tener la población se

ha realizado históricamente, pero con el predominio de enfoques, metodologías y técnicas cuantitativas, con base en indicadores de morbilidad que describen la frecuencia y severidad de los procesos patológicos. Son pocos los estudios en los que se ha buscado complementar estos hallazgos con enfoques cualitativos, tendientes a la identificación de particularidades y características de los grupos sociales, donde además se describan las representaciones, conocimientos y prácticas en salud, así como el acceso, la demanda y los modos de uso de los servicios de salud. Al momento de realizar un análisis de situación de salud, estos elementos son determinantes culturales y sociales del proceso salud/enfermedad, que a su vez brindan las herramientas y competencias para la planeación de programas y proyectos de salud con enfoque participativo (Ensab III, 1999, Navas et al., 2005).

Uno de los programas que se viene realizando para la atención integral a la primera infancia, específicamente en la ciudad de Medellín, es el denominado Programa Buen Comienzo. Como oferente de este programa participa el Centro de Desarrollo Social de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, con los centros infantiles reconocidos como “Fantasías de las Américas”; este tiene como objetivo contribuir al desarrollo social mediante la promoción integral, diversa e incluyente de los niños y niñas desde los 2 hasta los 5 años de edad, en una perspectiva interdisciplinaria del ciclo vital y protección de derechos, además de la articulación interinstitucional con la Alcaldía de Medellín (2011). En alianza con la Facultad de Odontología de la Autónoma de las Américas con sede en la misma ciudad, se pretende avanzar en la identificación de las necesidades auto-percibidas de la comunidad, en aras de alcanzar el empoderamiento que se requiere para hacer exitosas las estrategias de promoción de la salud en el componente bucal.

El programa Buen Comienzo acompaña a los padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijas e hijos, brindado motivación y enseñando a los menores y a las menores a adquirir responsabilidades. El proceso inicia con el autocuidado mediante

la implementación de hábitos como el lavado de manos después de comer y después de usar el baño, recalcando la importancia de cepillar sus dientes varias veces al día; así mismo, se desarrollan estrategias adaptativas para un aprendizaje autónomo, a través de la enseñanza individualizada que respeta la diversidad y las capacidades personales de cada niño o niña mediante un aprendizaje en cooperación con sus demás compañeros y compañeras (Díaz, 2012). Este acompañamiento se realiza a través de agentes educativas, quienes cumplen un papel fundamental en el cuidado de la salud y del componente bucal en los niños y niñas y permanecen 8 horas al día con ellos y ellas, contribuyendo, al igual que las familias, al cuidado y preservación de la primera dentición, propiciando que estos niños y niñas en su vida adulta gocen de una buena salud bucal. Es por esto que se consideran parte fundamental del proceso, siendo actores directos que llevan mensajes y transmiten a los niños y niñas la importancia de su auto cuidado. Cuando las agentes educativas son capacitadas sobre la implementación de hábitos adecuados de higiene bucal, se aprovecha al máximo la etapa de la niñez, pues es en esta etapa donde se desarrolla el aprendizaje y donde hay mayor nivel de receptividad y captación de información (González, Giraldo, Torres, Tamayo & Arias, 2007).

Con esta investigación pretendemos identificar las necesidades de salud bucal de los niños y niñas de 2 a 5 años del programa Buen Comienzo Fantasías de las Américas, desde la percepción de las agentes educativas en la ciudad de Medellín, ejercicio realizado en el año 2013.

2. Materiales y métodos

Realizamos un estudio cualitativo, con un enfoque histórico hermenéutico (García, González, Quiroz & Velásquez, 2002); la población objeto de estudio fueron 65 agentes educativas de las comunidades Buen Comienzo Fantasías de las Américas de la ciudad de Medellín en el año 2013, quienes tienen a cargo 775 niños y niñas, entre los 2 y 5 años de

edad. La información la obtuvimos a partir de la aplicación de la técnica interactiva el Mural de Situaciones, la cual nos permitió identificar contextos, espacios y actores que representan lo que sucede en la cotidianidad de los sujetos, de los grupos y de las comunidades.

Utilizamos además la observación como una técnica que a su vez implica el análisis, la interpretación y la intersubjetividad, permitiendo focalizar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación (Castro & Rodríguez, 1997).

El instrumento de apoyo metodológico que empleamos fue el diario de campo, el cual constituye una herramienta que permite un monitoreo permanente del proceso de observación; en este se toma nota de aspectos que se consideren importantes para organizar, analizar e interpretar la información recolectada, (Martínez, 2012).

Para el análisis, contamos con la participación de un equipo multidisciplinario que incluyó una odontóloga general, un odontólogo con postgrado en Odontología Preventiva y Comunitaria, una odontóloga en formación, una profesional en desarrollo familiar y magíster en Salud Pública, quienes desde su formación y experiencia agruparon la información en categorías y subcategorías que emergieron a partir de la organización y lectura de la información. Una vez establecidas las categorías y subcategorías, el equipo realizó cruces de la información con la triangulación, y entre todos identificamos líneas temáticas, relaciones entre cada párrafo e identificación de diferentes respuestas.

Esta investigación contó con la autorización del Comité de Ética y Bioética -CEB- de la Autónoma de las Américas, además del aval del programa Buen Comienzo “Fantasías de las Américas”, quienes cuentan con los consentimientos informados y autorizaciones para todo tipo de acciones, programas y actividades de investigación en dicha población; hemos tenido en cuenta la normativa

de la resolución 8430 de 1993 por la cual se establecen las normas académicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud en Colombia, y la declaración internacional de Helsinki (Goodyear, Krleza-Jeric & Lemmens, 2007).

3. Resultados preliminares

Al analizar la información encontramos como principal necesidad manifiesta la relacionada con los servicios de salud bucal, principalmente la situación del acceso y oportunidad de atención odontológica. Las agentes educativas reconocen la importancia de la asistencia periódica al profesional de la salud bucal; sin embargo, manifiestan encontrar barreras de acceso relacionadas con la edad de los individuos menores, ya que en varias ocasiones, en los diferentes servicios de salud bucal, les indican que el niño o niña está muy pequeño para ser atendido por el odontólogo y que deben esperar cierto tiempo.

Adicionalmente se manifiesta que existen deficiencias en las acciones de promoción de la salud y prevención de las enfermedades más prevalentes que afectan la salud bucal; reiteradamente se expresa la necesidad de acceder a jornadas de salud donde se evalúe a los menores y a las menores y donde se generen además espacios dedicados a la educación para la salud, que sean continuos, permanentes, y que se relacionen específicamente con la educación, motivación y capacitación de las personas que están a cargo de los menores y las menores, como son los padres, madres, y otros sujetos cuidadores y agentes educativas.

Estas últimas lo evidencian con descripciones como:

“Yo no he visualizado ninguna presencia de agentes de brigadas de salud para realizar acciones preventivas sobre higiene oral”; “no hay continua promoción de los hábitos en las familias, frente a la salud oral en niños y niñas”; “brigadas de salud no se hacen en la comunidad”.

Otras necesidades que se exponen por las agentes educativas se relacionan con el desconocimiento y la falta de motivación hacia

los adecuados hábitos de higiene bucal por parte de las personas a cargo del cuidado de los menores y las menores. Ante esta condición, se manifestó que se hace necesario mejorar en la supervisión y promoción del uso adecuado de los implementos de higiene bucal en los diferentes centros infantiles; además se dio a conocer muchas inquietudes y preocupaciones sobre los elementos de higiene bucal que deben usarse en los individuos menores de primera infancia, y sobre el adecuado manejo y forma de higienizar los diferentes implementos. Se evidencia en los resultados que se reconocía la importancia de los hábitos de higiene en la prevención de enfermedades bucales donde se identificaba la caries como la principal patología. No obstante, se señaló falta de conocimientos en relación con la importancia en la prevención de otras patologías de la boca y su implicación con el crecimiento, desarrollo y la salud general de los menores y las menores, lo que se ve reflejado en afirmaciones como:

“Yo pienso que lo que más afecta la salud oral es las malas prácticas de higiene o desconocimiento”; “¿a qué edad debo empezar la seda dental a usar?”.

Estas necesidades se expresaron también a través de cuentos, versos, trovas, entre otras formas, donde se exponía:

“Lavo y estrego por la muelita, ya que no quiero quedar como mi abuelita”.

Las afirmaciones de las agentes educativas permiten reconocer que ellas son conscientes de la importancia de la implementación de hábitos de higiene bucal a temprana edad en los niños y niñas que tienen a su cargo, reconociendo el papel de estos en la prevención de la caries y en la conservación de las estructuras dentales en boca; además, admiten que el adecuado desarrollo y autoestima de los menores y las menores se favorece cuando se cuenta con una buena salud en su componente bucal. Adicionalmente manifiestan limitaciones por la escasa información y capacitación que ellas tienen en salud bucal, para replicar en las personas menores, además de los niveles de delegación de responsabilidad por parte de los padres, madres y sujetos cuidadores, ya que según las agentes ellos deben ser más partícipes del cuidado de la salud bucal de los

menores y las menores, lo cual se evidencia en afirmaciones como:

“Falta de ejemplo por parte de los padres”; “la responsabilidad de los padres es poca, ya que aquí se hace cepillado de dientes y se les resalta normas de higiene, pero sus padres en sus casas no lo hacen”.

4. Discusión

En este estudio presentamos un enfoque que complementa los resultados que pueden generarse con estudios cuantitativos, teniendo en cuenta que es de suma importancia que el personal funcionario de los servicios de salud debe comprender e interpretar las percepciones de los padres, madres, sujetos cuidadores y agentes educativas, resaltando que estas últimas pasan la mayor parte del tiempo con los menores y las menores, en el marco de los programas y políticas nacionales y municipales enfocados a la atención de la primera infancia. Partiendo de este reconocimiento de necesidades y percepciones, es importante plantear estrategias educativas que sean específicas y que estén enfocadas en estos hallazgos, mediante metodologías innovadoras que no vulneren sus representaciones sociales, las cuales son producto de la cultura, las contextualizaciones, las herencias y las experiencias compartidas en el tiempo. En la actualidad los estudios invitan a un mayor acercamiento a este enfoque investigativo en el área de la salud, en aras de hacer más efectivas las intervenciones en este campo, en especial en las poblaciones con características de vulnerabilidad latente.

Las agentes educativas del programa Buen Comienzo Fantasías de las Américas, refieren que las mayores necesidades en la salud bucal de los niños son las relacionadas con el acceso, la oportunidad a los servicios odontológicos, la deficiencia en las acciones de promoción de la salud y la prevención de las enfermedades prevalentes en salud bucal, además del desconocimiento y la falta de motivación en términos de implementos, hábitos y prácticas de higiene bucal por parte de las personas adultas que están a cargo de los sujetos menores.

En relación con los resultados que reflejan deficiencias en las acciones de promoción de

la salud y prevención de la enfermedad, es necesario resaltar que existen normas y guías de detección temprana y protección específica de alcance nacional del Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS), como es el caso de la norma técnica para la Atención Preventiva en Salud Bucal, incluida en la resolución número 00412 del año 2000, donde se exige a las Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud (IPS) un conjunto de acciones centradas en la prevención de la enfermedad y en la promoción de salud a nivel colectivo e individual, en el componente bucal (Calderón, Botero, Bolaños & Martínez, 2011); además la norma recomienda a los entes territoriales la incorporación de estrategias y acciones en materia de salud dirigidas a grupos poblacionales de escolares (Franco, Ochoa & Martínez, 2009).

Los resultados de este trabajo han evidenciado que la comunidad -en este caso las agentes educativas- no reconoce la efectividad de estas acciones, ya que en este aspecto más que identificarlo como un derecho, se visualiza como una necesidad. Como precedente de esta situación, hay que reconocer que las acciones políticas en salud bucal del anterior sistema de salud denominado Sistema Nacional de Salud (SNS), se centraron en las acciones educativas y en la utilización de Fluoruros en escolares mayores de 5 años, y en mujeres gestantes. Posteriormente la reforma a la salud que establece el SGSSS del año 1993, también tiene alcances limitados en términos del fomento de la salud a nivel colectivo, mediante acciones de promoción de salud y prevención de la enfermedad, en especial en la primera infancia, población que ha estado al margen de estas acciones de la salud pública en ambos sistemas de salud (Franco et al., 2009).

Esto lleva a comprender apropiadamente el significado y el alcance de esta problemática, que exige identificar las dificultades del sistema de salud de carácter estructural y operacional, reflejando además la necesidad de superar las barreras de acceso en el SGSSS, en sus diferentes regímenes, en especial en los aspectos de motivación y educación en salud bucal, lo cual contribuye a lograr equidad en términos de educación, información y participación, y en

la minimización de barreras culturales y de los estados de salud en esta población.

Los resultados relacionados con las barreras de acceso a servicios de salud bucal por la edad de los menores y las menores, concuerdan con un estudio realizado en una de las asociaciones de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la ciudad de Medellín (ICBF), donde las madres comunitarias refieren que en el imaginativo colectivo de los sujetos adultos significativos de los menores y las menores, existe la idea de no requerir atención odontológica hasta que estos cumplan tres años; ideas estas impartidas por los mismos profesionales según indican las madres comunitarias (Quintero, Robledo, Vásquez, Delgado & Franco, 2014).

Adicionalmente los resultados también se relacionan con lo expresado por madres y cuidadoras en un estudio realizado en el año 2010, en hogares infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de Cartagena (ICBF), donde se manifiesta que no se promociona la salud bucal y que además se requiere mayor educación para la población. De la misma manera, las cuidadoras afirman que es necesario educar a los padres y madres mediante charlas de prevención de enfermedades. A diferencia de lo encontrado en el estudio actual, las cuidadoras del ICBF expresan preocupación por la presencia de afecciones en salud bucal en los menores y las menores cuando existen oportunidades para la atención odontológica de las personas de bajos recursos (González, Hernández & Correa, 2013).

En lo relacionado con los conocimientos y prácticas, otro estudio muestra que las comunidades tienen conocimientos básicos y preconceptos en torno a la salud bucal (González, Puello & Díaz, 2010), lo cual concuerda con los resultados del presente estudio. Sin embargo, son pocas las estrategias educativas, y las existentes muchas veces no parten de un reconocimiento de los saberes de la población, e irrumpen abruptamente con los conceptos previos de esta.

Lo expresado por las agentes educativas lleva entonces a reflexionar sobre la salud como derecho fundamental, donde se demuestra que las acciones de los Gobiernos en torno a

garantizar la salud en las poblaciones, se han dirigido a una oferta de servicios y productos a cargo de empresas privadas con fines lucrativos y principios económicos como los de eficiencia, restringidos a servicios curativos, relegando a su vez los servicios odontológicos integrales y las acciones que buscan empoderar a la población y garantizar su derecho a la salud, debido a la condición existente del acceso a los servicios de salud como determinante de esta.

Cuando se piensa en la determinación del estado de salud en el componente bucal en una población, se requiere de una mirada amplia y de observación más allá de lo cuantificable, donde se evalúen las percepciones, actitudes, creaciones culturales y conceptos que la población tiene frente a lo que considera salud y enfermedad. De esta manera, analizar un problema de salud implicaría evaluar tanto los aspectos biológicos como los sociales, psíquicos y racionales, considerados determinantes de los procesos de salud/enfermedad (Fernández, Thielmann & Bormey, 2012).

La concepción de los determinantes sociales del proceso salud-enfermedad tiene un desarrollo histórico de más de 20 años, a través de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y su comisión de los determinantes sociales de la salud (CDSS), donde se ha explicado y evidenciado ampliamente que el proceso salud enfermedad comprende múltiples y complejas relaciones psicológicas de conocimientos, intenciones, comportamientos y en general estilos de vida de las personas y su relación con los procesos económicos, sociales y políticos, que incluyen los factores que afectan la estructura social y la distribución de poder y recursos y ambientales (Borrell & Malmusi, 2010, Fernández et al., 2012).

Como parte de los determinantes medioambientales de la salud, se encuentra la autopercepción como mecanismo de determinación de la condición de salud y como un elemento que posibilita y optimiza las estrategias, acciones o políticas en torno a la salud. La autopercepción de la salud hace referencia a experiencias subjetivas que las personas pueden tener frente a su bienestar funcional, social y psicológico (de Vasconcelos, Júnior, Teles & Mendes, 2012); las necesidades

en salud autopercebidas son indicadores integrales de la salud vinculados a los factores que afectan la salud objetiva (Girón, 2010).

En relación con la salud en el componente bucal y la autopercepción, confluyen múltiples factores, incluyendo características demográficas individuales como la edad, el nivel de escolaridad, los ingresos, la orientación recibida y la relación de estos con la forma en la que se afecta el desempeño rutinario y la calidad de vida, la cual está relacionada con la situación de salud bucal, e incorpora múltiples dimensiones que incluyen la supervivencia, la ausencia de enfermedad, el funcionamiento emocional, el funcionamiento social, la percepción y satisfacción de la salud oral, y la falta de ventajas sociales o culturales y psicológicas (de Vasconcelos et al., 2012). Es así como dentro de las estrategias que desde el estudio de los determinantes sociales se plantean para dar solución a las brechas en salud en las comunidades, se encuentran la equidad desde el comienzo de la vida, los entornos saludables para una población sana, el acceso a una vivienda y al saneamiento básico, prácticas justas en empleo y trabajo digno, la protección social a lo largo de la vida, y en especial la atención de salud universal.

El estudio de la salud bucal desde la perspectiva colectiva exige el análisis no solo de la distribución de las enfermedades, sino además de los determinantes del proceso salud/enfermedad, las interpretaciones, los saberes y las prácticas, para que trascienda las visiones epidemiológicas que en ocasiones desarticulan los procesos sociales, evidenciando la incapacidad de explicar el comportamiento de la enfermedad en ciertos grupos poblacionales (Arellano, Escudero & Moreno, 2008).

Todo lo anterior propone avanzar en la búsqueda de resultados positivos con respecto a la cobertura -acceso a la atención en salud bucal-, en aras de solucionar los problemas de equidad en salud. Además, es relevante analizar las necesidades en salud desde su relación con sus determinantes, ya que con estos es posible lograr un acercamiento al entendimiento de esta dinámica y a las intervenciones que desde múltiples disciplinas y áreas se pueden lograr.

5. Conclusiones

Según las agentes educativas, en los niños y niñas que conforman el colectivo de primera infancia, las necesidades de la salud en el componente bucal se relacionan principalmente con las dificultades para acceder a los servicios de salud bucal, sea para acciones preventivas individuales y grupales como para acciones curativas, lo cual coincide con otros estudios relacionados. Estas barreras para acceder a servicios odontológicos están determinadas por conceptos culturales, por la escasa información y motivación en salud bucal, y por la falta de empoderamiento y de reconocimiento de la salud como derecho fundamental, lo que no les permite a los sujetos adultos significativos ser garantes de estos derechos para los niños y niñas.

Si bien hay nociones básicas de la importancia del cuidado de la salud bucal, no se reconocen todas las patologías que afectan este componente de la salud, ni sus consecuencias en el crecimiento y desarrollo que afectan a los menores y a las menores; se requiere capacitaciones participativas guiadas por profesionales y por personal cualificado, para fortalecer los conocimientos y construir colectivamente unas pautas de atención y manejo a fin de garantizar el óptimo desarrollo de los niños y niñas del programa Buen Comienzo, y en general para el beneficio de la comunidad, labor que se propone desde la alianza entre la Facultad de Odontología y el Centro de Desarrollo Social de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas.

6. Agradecimientos

Al Centro de Desarrollo Social de la Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, como oferente del programa Buen Comienzo, de los Centros Infantiles Institucional 8 horas Fantasías de las Américas; a las agentes educativas, a los niños y niñas, a la Facultad de Odontología y sus estudiantes, por su contribución y compromiso con la realización de este estudio y por el esfuerzo permanente para el crecimiento de la estrategia de proyección social de la Facultad y la institución.

Lista de referencias

- Abreu, J. M., Ruiz, T. P. & Martínez, A. G. (2011). Importancia de la educación en salud bucal infantil para la mujer. *Revista Médica Electrónica*, 33 (4), p. 4.
- Alcaldía de Medellín (2011). *Política de Atención Integral a la Primera Infancia del Municipio de Medellín. Anexo 5-Lineamientos Educativos para el Desarrollo Integral de La Primera Infancia*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Arellano, O. L., Escudero, J. C. & Moreno, L. D. C. (2008). Los determinantes sociales de la salud: una perspectiva desde el Taller Latinoamericano de Determinantes Sociales sobre la Salud, Alames. *Medicina Social*, 3 (4), pp. 323-335.
- Borrell, C. & Malmusi, D. (2010). La investigación sobre los determinantes sociales y las desigualdades en salud: evidencias para la salud en todas las políticas. Informe Sespas 2010. *Gaceta Sanitaria*, 24, pp. 101-108.
- Calderón, C. A. A., Botero, J. C., Bolaños, J. O. & Martínez, R. R. (2011). Sistema de Salud en Colombia: 20 años de logros y problemas The colombian healthcare system: 20 years of achievements and problems. *Ciênc. saúde coletiva*, 16 (6), pp. 2817-2828.
- Castro, E. A. B. & Rodríguez, P. A. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá, D. F.: Norma.
- De Vasconcelos, L. C. A., Júnior, R. R. P., Teles, J. B. M. & Mendes, R. F. (2012). Autopercepção da saúde bucal de idosos de um município de médio porte do Nordeste brasileiro Self-perceived oral health among elderly individuals in a medium-sized city in Northeast Brazil. *Cad. Saúde Pública*, 28 (6), pp. 1101-1110.
- Díaz, F. (2012). Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica. *Perfiles educativos*, 28 (111), pp. 124-127.
- Escobar-Paucar, G., Puerta, G. S. R., Cortés, Á. M. F., Posada, Á. M. T. & Aguirre, J. F. C. (2010). Experiencia de caries dental en niños de 1-5 años de bajos ingresos, Medellín, Colombia. *CES Odontología*, 22 (1), pp. 22-28.
- Fernández, R. M., Thielmann, K. & Bormey, M. B. (2012). Determinantes individuales y sociales de salud en la medicina familiar. *Revista Cubana de Salud Pública*, 38 (3), pp. 484-490.
- Franco, Á. M., Ochoa, E. & Martínez, E. (2009). Reflexiones para la construcción de política pública con impacto en el componente bucal de la salud. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia*, 15 (2), pp. 152-158.
- Franco, Á. M., Santamaría, A., Kurzer, E., Castro, L. & Giraldo, M. (2004). El menor de seis años: situación de caries y conocimientos y prácticas del cuidado bucal de sus madres. *Revista Ces Odontología*, 17 (1), pp. 2-11.
- García, B., González, S., Quiroz, A. & Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Funlam.
- Girón, P. (2010). *Los determinantes de la salud percibida en España*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- González, F., Hernández, L. & Correa, K. (2013). Representaciones sociales sobre higiene bucal en madres y cuidadores de hogares infantiles. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39 (1), pp. 59-68.
- González, F., Puello, E. & Díaz, A. (2010). Representaciones Sociales sobre la Salud y Enfermedad Oral en familias de La Boquilla Cartagena-Colombia. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 3 (1), pp. 27-35.
- González, S., Giraldo, M. C., Torres, M., Tamayo, C. & Arias, M. (2007). Evaluación del programa de capacitación a docentes líderes en el mejoramiento de la salud bucal de la población preescolar de Sabaneta-Antioquia, 2006. *CES Odontología*, 20 (2), pp. 9-15.
- Goodyear, M. D., Krleza-Jeric, K. & Lemmens, T. (2007). The declaration of Helsinki. *BMJ: British Medical Journal*, 335 (7621), p. 624.

- Martínez, L. A. (2012). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Perfiles Libertadores*, 4, pp. 73-80.
- Navas, R., Álvarez, C. J., Rojas, T. & Zambrano, O. (2005). Metodología estratégica para la participación de los padres en los cuidados de la salud bucal de niños preescolares. *Cienc. Odontol* 2 (1), pp. 22-33.
- Peñaranda, F. (2011). La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 1 (1), pp. 207-230.
- Quintero, C. A., Robledo, D. P., Vásquez, A., Delgado, O. & Franco, Á. M. (2014). Barreras de acceso a la atención odontológica durante la primera infancia. Medellín, 2007. *Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia*, 25 (2), pp. 23-33.
- Ramírez, B. S. & Torres, L. S. (2000). Perfil bucodental de los niños matriculados en el grado preescolar: area urbana del Municipio de Caldas, 1999, *Rev. Fac. Odontol. Univ. Antioq*, 11 (2), pp. 51-58.
- Rodríguez, J., Ruiz, F., Peñaloza, E., Eslava, J., Gómez, L., Sánchez, H. & Botiva, Y. (2009). *Encuesta Nacional de Salud 2007. Departamento de Boyacá*. Bogotá, D. F.: Javegraf.
- Rubio, M., Pinzón L. & Gutiérrez, M. (2011). *Atención integral a la primera infancia en Colombia: Estrategia de país 2011-2014*. Bogotá, D. F.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Unicef (2001). *Estado Mundial de la Infancia 2001: Early Childhood*. Nueva York: Oxford University Press.
- Unicef (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012: Las niñas y los niños en un mundo urbano*. Nueva York: Unicef. Recuperado el 19 de abril de 2014, de:
<http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/1812/Estado%20mundial%20infancia%202012.pdf?sequence=1>

Referencia para citar este artículo: Komatsu, A. V. & Bazon, M. R. (2015). Caracterização de adolescentes do sexo masculino em relação a comportamentos antissociais. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 725-735.

Caracterização de adolescentes do sexo masculino em relação a comportamentos antissociais*

ANDRÉ VILELA KOMATSU**
Maestrante Universidade de São Paulo, Brasil.

MARINA REZENDE BAZON***
Professora Universidade de São Paulo, Brasil.

Artículo recibido en agosto 8 de 2014; artículo aceptado en octubre 21 de 2014 (Eds.)

• **Resumo (analítico):** O objetivo deste estudo é caracterizar os comportamentos divergentes e infracionais em amostras de adolescentes brasileiros, uma composta por 133 da população geral, recrutados em escolas públicas, e outra formada por 60 judicializados recrutados em programas de medida judicial. Os participantes responderam a um questionário de comportamentos juvenis, compreendendo perguntas sobre comportamentos divergentes e delituosos. Resultados: a maioria dos adolescentes da população revelou ter feito uso de álcool (61%) e já ter cometido algum delito (77%), e uma pequena parte mencionou uso de maconha (12%). Entre os judicializados, todos revelaram delitos e 93% uso de álcool e 85% uso de maconha. As médias do número de delitos distintos já realizados e o volume de delitos no último ano foram significativamente maiores entre os adolescentes judicializados.

Palavras-chave: adolescentes, comportamentos antissociais, delinquência, auto relato, masculino (Eric Thesaurus).

Descriptive analysis of antisocial behavior among male adolescents

• **Abstract (analytical):** The aim of this study is to characterize the different infractions and behaviors problems in samples of Brazilian youths, composed of 133 adolescents from the general population, recruited from public schools, and another formed by 60 judged' adolescents recruited in the probations programs. The participants answered a questionnaire about adolescent behavior, including conduct problems and criminal behavior. Results: The majority of adolescents in the population has used alcohol (61 %) and has committed any offense (77%), and a small part has used marijuana (12%). Among adjudicated adolescents, all revealed offenses and 93% alcohol use and

* Este **Artigo curto** deriva de um estudo maior: "Comportamentos antissociais em adolescentes do sexo masculino: um estudo exploratório na cidade de Ribeirão Preto-SP", realizado com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, Brasil / CAAE-03389712.4.0000.5407), iniciado em agosto de 2012, com finalização prevista em outubro de 2014. Para correspondência: mbazon@ffclrp.usp.br. Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento e Intervenção Psicossocial (Gepdip-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo). Estudo Exploratório e Descritivo. Área de conhecimento: psicologia. subárea: psicologia do desenvolvimento humano.

** Psicólogo, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. São Paulo. Brasil. Correio eletrônico: avk@usp.br

*** Doutora em Psicologia (Universidade de São Paulo). Mestre em Science (Psychoéducation pela Universidade de Montreal, Canadá). Docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. São Paulo. Brasil. Correio eletrônico: mbazon@ffclrp.usp.br



85% marijuana use. The mean of distinct offenses already made and the number of offenses in the last year were significantly higher among adjudicated adolescents.

Key words: adolescents, antisocial behavior, delinquency, self-report, male (Eric Thesaurus).

Caracterización de adolescentes de sexo masculino en relación al comportamiento antisocial

• **Resumen (analítico):** El objetivo de este estudio es caracterizar los comportamientos divergentes e infraccionales en muestras de adolescentes brasileños, compuestas por 133 adolescentes de la población en general, reclutados de las escuelas públicas, y otros 60 adolescentes judicializados, reclutados de programas de medida judicial. Los participantes respondieron a un cuestionario de comportamiento juvenil, incluyendo comportamientos divergentes y delictivos. Resultados: la mayoría de los adolescentes de la población ya usó alcohol (61%), ya cometieron algún acto delictivo (77%) y una pequeña parte ya hizo uso de marihuana (12%). Entre los judicializados, todos revelaron delitos y 93% uso de alcohol y 85% el consumo de marihuana. La media del número de delitos distintos ya hecho y el número de delitos en el último año fue significativamente mayor entre los adolescentes judicializados.

Palabras clave: adolescentes, comportamientos antisociales, delincuencia, auto relato, masculino (Eric Thesaurus).

-1. Introdução. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discussão. -Lista de referências.

1. Introdução

No Brasil, a participação dos adolescentes na criminalidade tem aumentado. Um levantamento recente (Uribe, 2013), em sete estados brasileiros e no Distrito Federal, constatou que crianças e adolescentes representam 18% do total de apreensões por crimes, sendo que de 2011 para 2012 o número de jovens apreendidos pela polícia teria aumentado 14%, quase três vezes mais que o aumento concernindo à população adulta (5%). Isso repercute na opinião pública que clama por maior controle social dos jovens, tendo por base a tese de que os adolescentes seriam os maiores responsáveis pelo aumento da violência urbana e a de que o rebaixamento da maioridade penal, de 18 para 16 anos (ou menos), pode deter esse aumento e corrigir com mais eficácia àqueles que são detidos pela polícia (Pereira, 2014).

Fato é que o aumento da participação dos jovens na criminalidade impacta concretamente as demandas impostas à Justiça Juvenil que, face à pressão social, exacerba o emprego de medidas privativas de liberdade aos adolescentes como forma prioritária para manejar o problema. O último relatório do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2013) refere que as taxas de

adolescentes submetidos a medidas de privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade) aumentaram mais de 10% nos últimos anos. Isso revela a tendência do Estado em oferecer respostas baseadas no ideal de contenção dos adolescentes, em coerência à ideologia que se propaga, em razão da qual os jovens, especialmente os infratores são representados, nas sociedades latino-americanas, como fonte principal de todo o mal/perigo que nos assola (Anced, 2007).

A preocupação com a participação de jovens no mundo do crime é legítima na medida em que há de fato aumento substancial desta e que a literatura científica é unânime em afirmar que a maior parte dos adolescentes que entram em contato com o Sistema de Justiça Juvenil se envolverá com o Sistema Judiciário Criminal, o que significa dizer que um dos indicadores de risco mais significativos para a criminalidade adulta é a delinquência juvenil (Ouimet, 2009, Loeber, Farrington & Petechuk, 2013). Todavia, sabe-se que a adolescência é um período de grandes transformações de natureza neurobiológica, psicológica e social, e que ela se configura como um momento da vida em que se concentram comportamentos de risco, sendo a ocorrência de comportamentos

divergentes, nessa etapa, parte de um processo normativo (Le Blanc, 2003, Castro, Cardoso & Agra, 2010, Mulvey, 2014). He e Marshal (2009), com base em estudos realizados com grandes amostras indicam que 41% e 16% dos adolescentes já fizeram uso de álcool e de maconha, respectivamente. Outros estudos demonstram que mais de 60% da população de adolescentes do sexo masculino cometem algum delito nesse período da vida (Elliott, Ageton, Huizinga, Knowles & Canter, 1983, Barbaret et al, 2004, Case & Haines, 2007).

Apesar de muitos adolescentes apresentarem comportamentos antissociais¹ e se envolverem em situações que implicam em violação das Leis, sabe-se que apenas uma minoria se engaja na prática de delitos, emitindo comportamento infracionais de forma frequente e acentuada, constituindo-se em grupo que efetivamente requer um enquadre de acompanhamento estabelecido pela justiça (Le Blanc, 2003). Vive-se, portanto, o desafio de melhor identificar, em meios aos adolescentes que manifestam comportamentos antissociais e, especialmente, em meio àqueles que cometem atos de violação das leis criminais, os que têm engajamento infracional, assim como às variáveis psicossociais que os caracterizam.

Na direção do que argumentam Bazon, Komatsu, Panosso & Estevão (2011), distinguir corretamente os adolescentes infratores cujo comportamento representa a presença de problemas no desenvolvimento psicossocial e denota “engajamento infracional”, dos adolescentes que cometem atos passageiros próprios da fase desenvolvimental, é ação crucial à orientação da Justiça Juvenil e das políticas públicas na área. Essa beneficiaria

os próprios adolescentes na medida em que teriam sua necessidade de intervenção jurídica e psicossocial melhor apreendida, para além do delito em razão do qual são apreendidos e trazidos à Justiça, e também beneficiaria aos profissionais que devem tomar decisões sobre o encaminhamento dos mesmos e aos que devem empreender intervenções de acompanhamento socioeducativo, na medida em que disporiam de mais elementos para raciocinar. Ademais, do ponto de vista institucional, tal distinção certamente geraria uma economia relativa aos custos da intervenção (número de vagas no sistema socioeducativo) e aumento na qualidade dos serviços oferecidos (Bertini & Estevão, 1986).

Em termos acadêmicos, conforme apontam Castro et al. (2010), a caracterização da delinquência, do seu volume, estrutura e evolução, a caracterização dos comportamentos e dos seus autores, dos contextos em que ocorrem, dos significados que lhes são atribuídos, bem como as reações de que são alvo, constitui-se em um tema central ao desenvolvimento das ciências interessadas no fenômeno criminal. Em termos sociais, conhecer esses aspectos, além de ser tarefa fundamental à compreensão da delinquência, converte-se em elemento imprescindível ao delineamento de estratégias de prevenção e de intervenção social e institucional adequadas.

Assim, o presente estudo pretende contribuir nessa seara, tendo por objetivo caracterizar os comportamentos divergentes e infracionais em amostras de adolescentes brasileiros, uma composta por adolescentes da população geral, recrutados em escolas públicas, e outra formada por adolescentes judicializados recrutados em programas de execução de medida judicial, com vistas a melhor conhecer esse fenômeno na juventude, em nossa sociedade. Cumpre afirmar que a “delinquência juvenil”, embora mobilize muita discussão na sociedade brasileira, é tema pouco investido, seja no plano das políticas públicas, seja no âmbito das investigações acadêmico-científicas; na verdade, pouco se sabe sobre o

1 O termo “Comportamentos Antissociais”, como definido por Day, Wankly e Yessine (2014), refere-se a uma amplitude de problemas de conduta que um indivíduo possa apresentar. Esses comportamentos podem tanto violar a lei (ex: roubo e tráfico) como não violá-la, mas ir contra as regras/costumes de uma determinada sociedade (ex: consumo de álcool por crianças ou evasão escolar). Neste artigo, nesse espectro de cobertura dos “comportamentos antissociais”, usaremos o termo “comportamento delituoso” para se referir àqueles considerados crimes segundo o código penal brasileiro, e usaremos o termo “comportamento divergente” para se referir estritamente aos comportamentos considerados problemas de conduta, mas que não são considerados crime.

fenômeno em nossa realidade sociocultural, sua prevalência e, menos ainda, sobre a existência ou não de padrões diferenciados de conduta infracional que possam existir, a despeito das generalizações que podem ser feitas a partir dos estudos internacionais.

2. Método

A pesquisa de abordagem quantitativa aqui apresentada, com vistas à descrição do fenômeno em foco, seguiu um delineamento de corte transversal, com a realização de um levantamento junto a duas amostras de adolescentes do sexo masculino que responderam a um questionário sobre comportamentos juvenis, entre os meses de outubro de 2012 e fevereiro de 2014.

Participantes

A investigação foi implementada em Ribeirão Preto, uma cidade de porte médio, no interior do Estado de São Paulo-Brasil, que conta com aproximadamente 600 mil habitantes, sendo 15% desse total, aproximadamente, jovens com idade entre 10 e 19 anos (cerca de 7,5% do sexo masculino) (Atlas Brasil, 2014).

Participaram do estudo 133 adolescentes do sexo masculino, com média de idade de 14,9 anos ($DP = 1,4$), recrutados em três escolas públicas da cidade e 60 adolescentes em conflito com a lei do sexo masculino, com média de idade de 15,8 anos ($DP = 1$), recrutados em duas instituições com programas de execução de medida judicial de liberdade assistida.

As amostras foram intencionais, porém constituídas por conveniência, na medida em que se pôde recrutar os adolescentes apenas nas instituições que autorizaram a realização do estudo, nas suas dependências, ou seja, os da população em estabelecimentos de ensino e os judicializados em programas de execução da medida judicial. Ademais, em relação a todos os adolescentes que foram convidados, num primeiro momento, a participar da investigação, coletou-se dados somente junto àqueles que se dispuseram voluntariamente a colaborar e cujos

pais/responsáveis autorizaram a participação por meio de assinatura a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento preconizado por resolução do Conselho Nacional de Saúde, no Brasil, relativo à ética em pesquisa com seres humanos (Ministério da Saúde, 2012), aprovado no Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Medidas

Comportamentos divergentes e delituosos. Os comportamentos divergentes e delituosos foram mensurados por um questionário de delinquência autorrevelada (*self-report delinquency*) com estrutura semelhante ao administrado em 2006, em 30 países, no âmbito do *Second International Self-Reported Delinquency Study* (Breen, Manning, O'Donnell, O'Mahony & Seymour, 2010). Além de uma parte introdutória, cujas questões visam à caracterização sociodemográfica do respondente, o instrumento investiga a emissão, por parte do respondente, de seis categorias de comportamentos divergentes (evadir o lar, cabular aula, consumir álcool, consumir maconha, consumir outras drogas e dirigir sem carteira de habilitação) e quatorze de comportamentos delituosos (dano, lesão corporal, rixa, agressão/bater em alguém com uso de instrumento, maus-tratos contra animais, receptação, furto em estabelecimento comercial, furto no interior de carro, furto ou roubo de bicicleta, furtar alguém, roubar alguém, furto ou roubo de veículo, porte ilegal de arma de fogo e tráfico de drogas). Em relação a cada um dos comportamentos, pergunta-se ao respondente se “alguma vez” o teria praticado; esse dado, relativo ao conjunto de respondentes, fornece o número de pessoas que praticaram o ato pelo menos uma vez na vida (aferindo a prevalência). Mediante a resposta afirmativa do respondente, este deve responder à questão seguinte pela qual é indagado se praticou ato semelhante nos “últimos 12 meses” e “quantas vezes” o teria feito; esse dado, relativo ao

conjunto de respondentes, permite determinar a prevalência de adolescentes por categoria de comportamento e a frequência (volume) de emissão de cada ato no decorrer do último ano.

Procedimentos

A coleta de dados nas escolas foi realizada em pequenos grupos, constituídos por no máximo 10 adolescentes, por vez, em uma sala de aula reservada para esse fim. A coleta de dados junto a adolescentes em conflito foi realizada individualmente, em sala reservada no contexto da instituição de execução da medida judicial, reservada para a aplicação do questionário. Neste grupo, a aplicação se deu de forma individual, pois a forma como os programas de execução da medida de Liberdade Assistida se organizam não permite a constituição de grupos de adolescentes, no mesmo horário de funcionamento. Porém, o fator mais importante para a opção pela aplicação individual do questionário neste grupo, em específico, refere-se ao fato de a grande maioria dos adolescentes em conflito com a lei terem significativa dificuldade de leitura e/ou interpretação de textos, o que faz com que aplicação do

instrumento junto a esses deva acontecer no formato de entrevista, com vistas a garantir a padronização do procedimento, considerando a necessidade de homogeneizar a qualidade da resposta oferecida pelos respondentes neste subgrupo.

Os dados obtidos pelos questionários foram armazenados em planilhas digitais e submetidos a análises descritivas e de comparação de médias por meio do teste t-Student, admitindo que as populações de referência apresentam distribuições normais das variáveis em comparação, adotando-se um nível de significância de 5% para as análises. Para a realização dessas utilizou-se o software livre R.

3. Resultados

No tocante aos comportamentos divergentes investigados, a tabela 1 sintetiza as informações referentes aos números de adolescentes de cada um dos grupos que já teriam apresentado algum comportamento divergente e, entre esses, a média de comportamentos divergentes distintos (diversidade de comportamentos divergentes).

Tabela 1. Número e porcentagem de adolescentes que revelaram algum comportamento divergente e média e desvio padrão do número de comportamentos divergentes revelados.

Grupo	Manifestou algum comportamento divergente		Número de comp. divergentes distintos manifestos	
	N	%	M	DP
Escolar	105	79%	2,69*	1,48
Judicializado	60	100%	4,53*	1,09

* Médias significativamente diferentes ($p < 0,05$).

A tabela 2 apresenta os resultados concernindo às duas amostras -escolares e judicializados- em relação aos comportamentos de consumo de álcool e de maconha, destacando-se as frequências e porcentagens de

adolescentes que revelaram a experimentação de cada uma dessas substâncias e de adolescentes que revelaram um uso frequente (de pelo menos uma vez por semana), bem como o abuso de álcool (embebedar-se).

Tabela 2. Número e porcentagem de adolescentes por grupo - Escolar e Judicializado - que (1) já consumiram bebidas alcoólicas alguma vez na vida, (2) que consomem bebidas alcoólicas pelo menos uma vez por semana, (3) que já ficaram bêbados mais de 3 vezes, (4) que já fumaram maconha e (5) que fumam maconha pelo menos uma vez por semana.

Grupo	(1) Já consumiram bebidas alcoólicas		(2) Consumo de bebida pelo menos uma vez por semana		(3) Já ficaram bêbados mais de 3 vezes		(4) Já fumaram maconha		(5) Fumam maconha pelo menos uma vez por semana	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Escolar	81	61%	6	5%	19	14%	16	12%	2	2%
Judicializado	56	93%	8	13%	20	33%	51	85%	25	42%

A tabela 3 sintetiza dados relacionados aos comportamentos delituosos, mostrando o número de adolescentes que revelaram já ter cometido algum dos delitos investigados (prevalência). Para esse montante, a tabela ainda apresenta os resultados relativos à média

da idade em que o adolescente teria manifesto o primeiro delito, a média do número de delitos diferentes já cometidos e a média do número de vezes que teria cometido algum dos delitos nos últimos 12 meses.

Tabela 3. Número e porcentagem de adolescentes que revelaram (1) algum delito e médias e desvios padrão (2) da idade em que realizaram um delito pela primeira vez, (3) do número de delitos distintos já realizados e (4) do volume de delitos nos últimos 12 meses.

Grupo	(1) Já realizou algum delito		(2) Idade em que realizou pela primeira vez		(3) Número de delitos distintos já realizados		(4) Volume de delitos nos últimos 12 meses	
	n	%	M	DP	M	DP	M	DP
Escolar	102	77%	11,0	1,8	2,8*	2,4	4,0*	8,8
Judicializado	60	100%	10,6	2,3	5,9*	4,1	11,2*	13,4

* Médias significativamente diferentes ($p < 0,05$).

Em síntese, destaca-se que, entre os escolares, 79% revelaram pelo menos um dos seis comportamentos divergentes investigados e 77% revelaram terem cometido pelo menos um dos 14 delitos investigados. Entre os judicializados, todos os adolescentes revelaram os dois tipos de comportamento. Em relação apenas aos delitos, na média, os adolescentes escolares indicaram ter manifesto o primeiro delito com a idade de 11 anos, terem cometido 2,8 delitos distintos e, no período dos últimos 12 meses, terem cometido um volume aproximado de 4 delitos. Já os judicializados, em média, teriam manifesto o primeiro delito

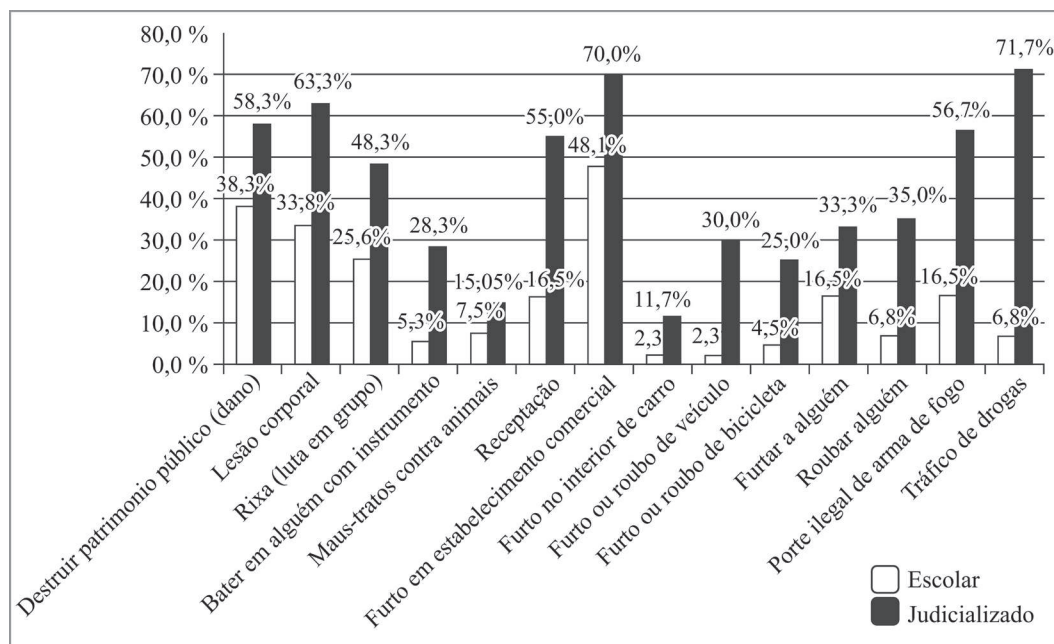
um pouco antes, por volta dos 10,6 anos, terem cometido 5,9 delitos distintos e, no período dos últimos 12 meses, terem cometido um volume aproximado de 11 delitos, distinguindo-se significativamente dos estudantes nesses dois últimos aspectos.

Por último, a figura 1 mostra a distribuição, em porcentagem, dos adolescentes das duas amostras que revelaram terem cometido delitos, para cada um dos 14 delitos investigados no estudo. Nota-se no grupo dos escolares que furto no interior de veículo (2,3%), furto ou roubo de veículo (2,3%) e furto ou roubo de bicicleta (4,5%) foram os delitos menos revelados,

enquanto lesão corporal (33,8%), destruição de patrimônio público/dano (38,3%) e furto em estabelecimento comercial (48,1%) foram os delitos que a maioria dos jovens deste grupo revelou já ter cometido. Os delitos revelados pela minoria dos adolescentes judicializados foram maus-tratos de animais (15%), furto ou

roubo de bicicleta (25%) e furto ou roubo de carro e bater em alguém com algum instrumento (ambos com 28%). Os delitos que a maioria dos adolescentes judicializados revelou foram lesão corporal (63,3%), furto em estabelecimento comercial (70%) e tráfico de drogas (71,7%).

Figura 1. Porcentagens de adolescentes da amostra de escolares e da amostra de judicializados que revelaram o cometimento de cada um dos delitos investigados.



4. Discussão

Conforme o esperado, os resultados obtidos com a presente investigação mostraram que grande parte dos adolescentes estudados apresenta comportamentos divergentes e infracionais. Entre os escolares, 79% revelaram ter manifesto algum comportamento divergente e 77% algum comportamento delituoso. Entre os adolescentes judicializados, todos revelaram algum comportamento divergente e algum comportamento delituoso, o que, evidentemente, era esperado. Tal achado permite vislumbrar o quanto os comportamentos antissociais investigados são difundidos em meio aos adolescentes, de forma geral, constituindo o que alguns autores denominam como sendo um epifenômeno da adolescência (Le Blanc & Fréchette, 1989). Esse dado vai ao encontro

dos apontamentos da literatura sobre o fato de a adolescência constituir-se em um momento da vida em que muitos indivíduos apresentam comportamentos antissociais, incluindo os de violação à lei, sendo tal manifestação, devido à sua magnitude, um processo estatisticamente normativo (Le Blanc, 2003, Vassalo, Smart, Sanson & Dussuyer, 2002, Barberet, Bowling, Junger-Tas, Rechea-Arberola & Zurawan, 2004, Castro et al., 2010).

Considerando essa normalidade estatística, é provável que a emissão de comportamentos antissociais corresponda a uma estratégia relacionada à tarefa desenvolvimental atinente ao processo de construção da identidade, própria à fase (Erikson, 1976), sendo que, no plano individual, essa implica, em uma certa medida, na oposição ao outro e em um teste dos limites ou das regras sociais.

Tratando especificamente do comportamento de uso de drogas entre os adolescentes, considerando ser essa uma grande preocupação na sociedade brasileira atual, verificou-se que, efetivamente, muitos dos jovens investigados relataram já ter consumido substâncias psicoativas. Com relação a bebidas alcoólicas, entre os escolares, 61% referiram já ter bebido, mas poucos indicaram fazerem uso frequente desta substância (5%). Entre os judicializados, entretanto, 93% indicaram já ter consumido álcool e 13% indicaram consumir a substância com frequência, denotando-se porcentagens, nesse subgrupo, expressivamente superiores. No que se refere ao uso de maconha, em meio aos escolares, 12% revelaram já ter feito uso, mas apenas 2% relataram fazer uso frequente da substância. Entre os judicializados, novamente destacam-se porcentagens nitidamente maiores, sendo que 85% deles revelaram já ter usado maconha, sendo que 42% do total indicaram fumá-la pelo menos uma vez por semana.

As proporções encontradas no presente estudo, concernindo os adolescentes escolares, são semelhantes às encontrados por He e Marshall (2009), no qual 41% dos adolescentes revelaram uso de álcool e 16%, uso de maconha. Em relação aos adolescentes judicializados, nossos dados são semelhantes aos de Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa & Valencia (2009) que, em estudo com adolescentes mexicanos judicializados, verificaram que 70% deles revelaram já ter consumido drogas, prevalência um pouco inferior à encontrada no presente estudo. Em outra pesquisa em contexto brasileiro, com uma amostra de adolescentes em cumprimento de medida de internação, as prevalências encontradas encontraram para uso de álcool e de maconha foram bem altas, na mesma direção que as encontradas por nós, respectivamente 97% e 96% (Martins & Pillon, 2008).

Os resultados demonstram que muitos adolescentes experimentam alguma substância psicoativa, como álcool e maconha, mas que poucos fazem uso frequente delas. O dado que chama mais a atenção é o de que o uso frequente de maconha, em especial, encontra-se muito difundida em meio ao grupo de jovens

judicializados, mais que o álcool. Nesse ponto, é preciso propor questionamentos sobre as razões relacionadas a esse comportamento específico, neste subgrupo, seja em termos das motivações para o consumo, seja em termos das consequências a ele associadas, incluindo os questionamentos sobre as possíveis relações de causa e efeito entre o consumo de maconha e a delinquência juvenil: um comportamento determinaria o outro ou seriam esses apenas coocorrências? Independentemente do tipo de relação existente entre tais comportamentos que, segundo a literatura, podem ser vários (Fagan, 1993, Le Blanc & Bouthillier, 2003, Castro et al., 2010), deve-se sublinhar o fato de a substância preferencial entre os infratores, para o consumo regular, ser ilegal. Isso concorre para que eles, de forma mais ou menos intensa, circulem em contextos caracterizados pela atividade criminalizada de tráfico de drogas, o que pode incrementar e/ou desencadear uma socialização criminal (Haynie, Silver & Teasdale, 2006, Bazon & Estevão, 2012).

Outro parâmetro normalmente utilizado para avaliar o comportamento infracional é a idade na qual o primeiro ato delituoso teria sido manifesto. Segundo a literatura, é mais comum que a emissão de atos antissociais em geral aconteçam na segunda metade da adolescência, sendo o início da atividade infracional na primeira metade adolescência (entre os 12 e os 14 anos), ou mesmo antes, considerado precoce, o que seria um importante preditor de maior “engajamento infracional”, em vista do qual o comportamento apresentaria mais chances de persistir no tempo, diversificando-se e avolumando-se (Day, Wanklyn & Yessine, 2014). Nesse ponto, os resultados por nós obtidos surpreenderam, pois as idades de início podem ser consideradas bastante precoces em ambas as amostras, não havendo, inclusive, diferenças significativas entre os grupos. As idades médias observadas se referem a um momento situado entre o final da infância e o início da adolescência. Esse aspecto específico merece atenção especial em estudos futuros, pois é possível que indique importantes diferenças socioculturais atinentes aos contextos em que crescem e se desenvolvem os jovens, aqui e nas sociedades onde os estudos criminológicos que

servem de parâmetro foram desenvolvidos.

Já a diferença entre as médias do número de delitos praticados no decorrer do último ano e do número de delitos distintos já praticados foram significativas diferentes entre os dois grupos investigados. De forma geral, pode-se dizer que os adolescentes que apresentam mais problemas de conduta e realizam o maior número de delitos estão na amostra de adolescentes judicializados, semelhantemente aos resultados encontrados no Chile, por Bañares et al. (2010), em estudo também baseado no método da delinquência autorrevelada, pelo qual obtiveram o dado de que os adolescentes em conflito com a lei teriam cometido um volume de delitos quase quatro vezes maior que os da amostra de escolares.

Contudo, atendo-se à observação das médias e dos desvios padrão relativos ao volume e à diversidade dos atos delituosos revelados, nota-se um elevado desvio padrão nos dois grupos, o que sugere uma heterogeneidade comportamental dos indivíduos que os compõem. Portanto, é possível que alguns adolescentes da amostra de judicializados apresentem padrão comportamental que represente pequeno engajamento infracional, ao passo que alguns adolescentes da amostra de escolares apresentem padrão comportamental que representa engajamento infracional maior, ainda que não tenham tido contato com a Justiça Juvenil.

Em relação às modalidades de delitos, entre os cometidos pela maior parte dos adolescentes de ambos os grupos, destaca-se o furto em estabelecimento comercial. Em meio aos escolares essa modalidade lidera (48,1%), sendo que em meio aos judicializados ela aparece em segundo lugar (70%). A prática de furtos dessa pode ser considerada uma atividade antissocial benigna, na medida em que se constitui em comportamento exploratório e, não raro, motivado pelo hedonismo, envolvendo geralmente objetos de valor irrisório (Le Blanc, 2002).

Na sequência, chama a atenção o fato de o tráfico de drogas ser o delito que a maioria dos adolescentes em conflito com a Lei revela já ter cometido (71,7%). Esse dado contrasta com aquele atinente aos escolares, em meio aos quais apenas uma pequena porcentagem

revela ter praticado (6,8%). Diferentemente do furto, o tráfico remete, na maior parte das vezes, a uma atividade que envolve algum tipo de contato/ligação com grupos organizados criminalmente, geralmente constituídos por adultos, o que certamente funciona como importante fator de risco ao engajamento infracional dos adolescentes envolvidos nessa prática, devido aos processos de socialização criminal já mencionados (Haynie et al., 2006, Bazon & Estevão, 2012).

Nesse ponto, uma possível intersecção entre a alta prevalência de consumo de maconha e a de tráfico de drogas exista, seja porque um comportamento retroalimenta o outro, seja porque um comportamento leva ao outro. A relação droga-crime, conforme colocam alguns autores, é complexa e merece ainda estudos especialmente delineados para compreendê-la nas suas diferentes facetas (Fagan, 1993, Le Blanc & Bouthillier, 2003, Castro et al., 2010).

Em seguida, destaca-se que os outros delitos cometidos por boa parte dos adolescentes dos dois grupos são rixa (escolares: 25,6%; judicializados: 48,3%), lesão corporal (escolares: 33,8%; judicializados: 63,3%) e destruição de patrimônio público (escolares: 38,3%; judicializados: 58,3%). Uma característica comum a estas três modalidades de comportamento é o elemento agressividade/destrutividade, que pode ser causado, segundo Rappaport e Thomas (2004), por múltiplos fatores, como vulnerabilidade biológica, práticas parentais inadequadas e exposição à violência nas comunidades em que vivem; podem também ser uma resposta específica ao estresse inerente a um determinado período da vida, caracterizando, talvez, parte da expressão comportamental atrelada à crise da adolescência (Erikson, 1976).

Em síntese, pode-se afirmar que o presente estudo permitiu uma aproximação mais realista do fenômeno em foco, permitindo vislumbrar as complexidades que o perpassam. A maior parte dos nossos resultados vão ao encontro dos apontamentos da literatura; encontramos, contudo, uma diferença importante, relacionada à média de idade de manifestação do primeiro delito nas duas amostras estudadas, bastante mais precoce que o esperado. De todo modo,

os resultados obtidos são limitados ao caráter exploratório e descritivo do delineamento adotado na investigação. Ademais, deve-se ressaltar o fato de ter-se trabalhado com amostras pequenas e pouco diversificadas de adolescentes representantes dos dois grupos, o que impede generalizações sem parcimônia. Assim, considera-se fundamental que investigações mais elaboradas, com base em amostras representativas, servindo-se de análises mais sofisticadas, sejam empreendidas futuramente, focalizando, especialmente os diferentes níveis de engajamento infracional em meio aos adolescentes e as variáveis psicossociais associadas a esses, seja como fatores de risco, seja como fatores de proteção.

Referências

- Anced (2007). *Justiça Juvenil. A visão da Anced sobre seus conceitos e prática, em uma perspectiva dos Direitos Humanos*. São Paulo: Anced.
- Atlas Brasil (2014). Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. Perfil do Município de Ribeirão Preto-SP. Acessado em Outubro de 2014, em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil_print/ribeir%C3%A3o%20preto_sp>
- Bañares, P. A., Pérez-Luco, R., Salvo, S., Roa, G., Jaramillo, K. & Sanhueza, C. (2010). Validación del cuestionario de auto-reporte de comportamiento antisocial en adolescentes: Cacs. *Paidéia*, 20 (47), pp. 291-302.
- Barberet, R., Bowling, B., Junger-Tas, J., Rechea-Arberola, C. & Zurawan, A. (2004). *Self-Reported Juvenile Delinquency in England and Wales, The Netherlands and Spain*. Helsinki: Heuni.
- Bazon, M. R. & Estevão, R. (2012). Juvenile Criminal Behavior and Peers' Influences: A Comparative Study in the Brazilian Context. *Universitas Psychologica*, 11, pp. 1157-1166.
- Bazon, M. R., Komatsu, A. V., Panosso, I. R. & Estevão, R. (2011). Adolescentes em conflito com a lei, padrões de comportamento infracional e trajetória da conduta delituosa: um modelo explicativo na perspectiva desenvolvimental. *Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade*, (5), pp. 59-87.
- Bertini, I. M. & Estevão, R. (1986). *Inventário de Personalidade de Jesness: verificação da fidedignidade*. São Paulo: Fapesp.
- Breen, J., Manning, U., O'Donnell, I., O'Mahony, D. & Seymour, M. (2010). Ireland. In J. Junger-Tas, I. Marshall, D. Enzmann, M. Killias, M. Steketee & B. Gruszczynska (eds.) *Juvenile Delinquency in Europe and Beyond: Results from the Second International Self-Reported Delinquency Study*, (pp. 111-124). New York: Springer.
- Case, S., Haines, K. (2007). Offending by young people: A further risk factor analysis. *Security Journal*, 20, pp. 96-110.
- Castro, J., Cardoso, C. & Agra, C. (2010). *Projecto: Observatório da Delinquência Juvenil. Relatório Final*. Escola de Criminologia, Faculdade de Direito da Universidade do Porto. Brasil. (Não publicado).
- Day, D. M., Wanklyn, S. G. & Yessine, A. K. (2014). A Review of Terminological, Conceptual and Methodological Issues in the Developmental Risk Factor Literature for Antisocial and Delinquent Behavior. *Child Youth Care Forum*, 43, pp. 97-112.
- Elliott, D. S., Ageton, S. S., Huizinga, D., Knowles, B. A. & Canter, R. J. (1983). *Prevalence and Incidence of Delinquent Behavior: 1976-1980-National Estimates of Delinquent Behavior by Sex, Race, Social Class and Other Selected Variables*. Washington, D. C.: U. S. Department of Justice. Acessado em Junho de 2014, em: <<https://www.ncjrs.gov/App/publications/abstract.aspx?ID=128841>>
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Fagan, J. (1993). Interactions among drugs, alcohol and violence. *Health Aff (Millwood)* 12 (4), pp. 65-79.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2013). *Anuário de Segurança Pública*. Acessado em fevereiro de 2014, em:

- <<http://www2.forumseguranca.org.br/novo/produtos/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/7a-edicao>>
- Haynie, D. L., Silver, E. & Teasdale, B. (2006). Neighbourhood characteristics, peer networks, and adolescent violence. *Journal of Quantitative Criminology*, 22 (2), pp. 147-69.
- He, N. & Marshall, I. H. (2009). *Multi-City Assessment of Juvenile Delinquency in the U. S.: A Continuation and Expansion of the International Self-Report Delinquency Study (ISRSD)*. Washington, D. C.: U. S. Department of Justice.
- Le Blanc, M. (2002). *The Offending Cycle, Escalation and De-escalation in Delinquent Behavior: A Challenge for Criminology*. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*. 26 (1), pp. 53-83.
- Le Blanc, M. (2003). Trajetórias de delinquência comum, transitória e persistente: uma estratégia de prevenção diferencial. In I. Alberto (org.) *Comportamento Antissocial: Escola e Família*, (pp. 31-80). Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Le Blanc, M. & Bouthillier, C. (2003). A developmental test of the general deviance syndrome with adjudicated girls and boys using hierarchical confirmatory factor analysis. *Crim Behav Ment Health*, 13 (2), pp. 81-105.
- Le Blanc, M. & Fréchette, M. (1989). *Male Criminal Activity, from Childhood through Youth: Multilevel and Developmental Perspectives*. New York: Springer-Verlag.
- Loeber, R., Farrington, D. P. & Petechuk, D. (2013). *From Juvenile Delinquency to Young Adult Offending (Study Group on the Transitions between Juvenile Delinquency and Adult Crime)*. Bulletin 1. Washington, D. C.: U. S. Department of Justice. Acessado em Junho de 2014, em: <<https://ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/242932.pdf>>
- Martins, M. C. & Pillon, S. C. (2008). A relação entre a iniciação do uso de drogas e o primeiro ato infracional entre os adolescentes em conflito com a lei. *Cad. Saúde Pública*, 24 (5), pp. 1112-1120.
- Ministério da Saúde (2012). *Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Acessado em Junho de 2014, em: <http://www.ffclrp.usp.br/comites_etica/pesquisa/Resolucao466.pdf>
- Mulvey, E. P. (2014). Using Developmental Science to Reorient Our Thinking About Criminal Offending in Adolescence. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 51 (4), pp. 467-479.
- Ouimet, M. (2009). *Ralentissement économique et criminalité: Tendances et perspectives*. Quebec: Ministère de la sécurité publique du Québec.
- Pereira, M. (2014). *Juntos pela redução da maioria penal no Brasil*. Acessado em Outubro de 2014, em: <<http://noticias.r7.com/blogs/marcos-pereira/2014/02/27/juntos-pela-reducao-da-maioridade-penal-no-brasil>>
- Rappaport, N. & Thomas, C. (2004). Recent Research Findings on Aggressive and Violent Behavior in Youth: Implications for Clinical Assessment and Intervention. *Journal of Adolescent Health*, 35, pp. 260-277.
- Salazar, J. G., Torres, T. M., Reynaldós, C., Figueroa, N. S. & Valencia, S. (2009). Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos contra la salud y robo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1491-1512.
- Uribe, G. (2013). Cresce participação de crianças e adolescentes em crimes. Acessado em Junho de 2014, em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/cresce-participacao-de-criancas-adolescentes-em-crimes-8234349>>
- Vassallo, S., Smart, D., Sanson, A. & Dussuyer, I. (2002). *Patterns and Precursors of Teenage Anti-Social Behaviors*. Paper presented at The Role of Schools in Crime Prevention Conference, Melbourne, Australia.

Referencia para citar este artículo: Bringas-Molleda, C., Cortés-Ayala, L., Antuña-Bellerín, M. A., Flores-Galaz, M., López-Cepero, J. & Rodríguez-Díaz, F. J. (2015). Análisis diferencial de la percepción de jóvenes sobre maltrato en el noviazgo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 737-748.

Análisis diferencial de la percepción de jóvenes sobre maltrato en el noviazgo*

CAROLINA BRINGAS-MOLLEDA**
Profesora Universidad de Extremadura, España.

LOURDES CORTÉS-AYALA***
Profesora Universidad Autónoma de Yucatán, México.

MARÍA ÁNGELES ANTUÑA-BELLERÍN****
Profesora Universidad de Sevilla, España.

MIRTA FLORES-GALAZ*****
Profesora Universidad Autónoma de Yucatán, México.

JAVIER LÓPEZ-CEPERO*****
Profesor Universidad de Sevilla, España.

FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ-DÍAZ*****
Profesor Universidad de Oviedo, España.

Artículo recibido en enero 23 de 2015; artículo aceptado en marzo 16 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** En este estudio nuestra pretensión es la de conocer el grado de victimización sufrida en una muestra de individuos mexicanos de ambos sexos y escolarizados, y analizar en cada uno de los niveles educativos el poder predictivo de las distintas formas de victimización en la pareja, sobre el uso de las etiquetas de maltrato-sentirse maltratado y tener miedo-. Participaron 3495 estudiantes de México escolarizados a quienes les aplicamos el Cuestionario

* Este artículo de investigación científica y tecnológica forma parte de un estudio denominado “Realidad de maltrato en las relaciones afectivas entre jóvenes mexicanos durante el noviazgo”, que dio lugar a una Tesis Doctoral en la Universidad de Oviedo, dentro del programa de Doctorado de Psicología. Esta investigación ha sido realizada gracias a la financiación de la Aecid (AP/035718/11) y al Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (SUBMINMU012/009). Recogimos la información entre Marzo de 2012 y Marzo de 2014. Área: Psicología; subárea: Estudios de Género y Temas Sociales.

** Doctora en Psicología, Universidad de Oviedo (España). Profesora Ayudante Doctora, Departamento de Psicología y Antropología, Universidad de Extremadura (España) Correo electrónico: cbringas@unex.es

*** Maestra en Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán (México). Profesora de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán (México). Correo electrónico: cayala@uady.mx

**** Doctora en Psicología, Universidad de Sevilla (España). Profesora Titular Universidad de Sevilla (España), Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Correo electrónico: antuna@us.es

***** Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán (México). Profesora de Psicología, Universidad Autónoma de Yucatán (México). Correo electrónico: fgalez@uady.mx

***** Doctor en Psicología, Universidad de Sevilla (España). Profesor Ayudante Doctor, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos, Universidad de Sevilla (España). Correo electrónico: jalocebo@us.es

***** Doctor en Psicología, Universidad de Oviedo (España). Catedrático Acreditado. Universidad de Oviedo (España), Departamento de Psicología. Correo electrónico: gallego@uniovi.es



de Violencia entre Novios. Los niveles de victimización y la percepción de maltrato son mayores en estudiantes de universidad, en ambos sexos. La percepción de miedo es mayor en las mujeres universitarias y en los varones preuniversitarios. Es importante destacar el número de jóvenes que declaran no sentirse maltratados ni tener miedo, pues eso dificultará su disposición para finalizar la relación sentimental.

Palabras clave: violencia, noviazgo, maltrato, miedo (Thesauro de Psycinfo).

Differential analysis of the perception of abuse in relationships among young people in Mexico

• **Abstract (analytical):** *This study aims to determine the degree of victimization experienced among a sample of both female and male Mexican young people that are studying in school. At each educational level the research analyzes the predictive power of different forms of victimization among couples regarding the two main components of abuse - feeling that they are being mistreated and fear-. 3,495 Mexican young people that were active students at the time completed the Dating Violence Questionnaire. The levels of victimization and perceptions of abuse are higher among university students in both sexes. The perception of fear is highest in female university students and male students that are in the final year of high school. Notably the study found that the number of young people that stated that they didn't feel mistreated or felt fear, as this will hinder their disposition to end the relationship.*

Key words: violence, relationships, maltreatment, fear (Psycinfo Thesaurus).

Análise diferencial da percepção de jovens sobre maltrato no namoro

• **Resumo (analítico):** *Este estudo tem como objetivo verificar o grau de vitimização sofrida em uma amostra de indivíduos mexicanos de ambos os sexos, escolarizados, e analisar em cada um dos níveis de ensino o poder preditivo de diferentes formas de vitimização entre o casal, sobre a utilização de rótulos de maltrato - sentir-se maltratado ou maltratada e ter medo-. Participaram 3.495 estudantes mexicanos escolarizados aos quais aplicou-se o Questionário de Violência entre Namorados. Os níveis de vitimização e percepções de abuso são mais elevados entre os estudantes universitários de ambos os sexos. A percepção do medo é maior entre mulheres universitárias e homens pré-universitários. É importante ressaltar que o número de jovens que declaram não sentir-se maltratados ou ter medo, pois isto dificultaria a sua disposição em romper a relação.*

Palavras-chave: violência, namoro, maltrato, medo (Thesauro de Psycinfo).

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discusión y conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Reiterar la preocupación por la alta prevalencia de violencia en las relaciones de pareja resulta redundante. No son pocos los estudios que alertan sobre la existencia de este fenómeno, que adquiere diferentes formas. Así, es bien sabido que la violencia dentro de las relaciones de pareja no afecta solamente a

aquellas consolidadas o con una relación estable, sino que ocurren también en los momentos iniciales de la relación (Esquivel-Santoveña, Lambert & Hammel, 2013, Langhinrichsen-Rohling, Misra, Selwyn & Rohling, 2012, López-Cepero, Rodríguez-Franco, Rodríguez-Díaz & Bringas-Molleda, 2014), tanto para varones como para mujeres: alto porcentaje de agresiones verbales -90%- (Muñoz-Rivas,

Graña, O'Leary & González, 2007, Rey-Anacona, 2009), menores proporciones de violencia de tipo físico, aunque no por ello desdeñable al ser alrededor del 30% de los casos -proporción mayor que en las parejas de relación estable e íntima- (Valls, Puigvert & Duque, 2008, Cortés-Ayala *et al.*, 2015).

La violencia de tipo sexual en el período adolescente, así como en individuos adultos jóvenes, puede adoptar diferentes maneras, como el contacto sexual sin consentimiento de la pareja o bajo presiones (Fernández & Fuertes, 2005). En definitiva, se estima que un tercio de jóvenes que mantienen una relación afectiva de noviazgo experimentan al menos una relación violenta (Langhinrichsen-Rohling *et al.*, 2012).

Si bien el inicio de una situación de maltrato puede ser puntual, puede desarrollarse evolucionando en función de su frecuencia y gravedad (Cortés-Ayala *et al.*, 2014, Ruiz, Expósito & Bonache, 2010). Así, las expresiones violentas van a verse determinadas por diversos factores, como las expectativas en la relación, la edad, el nivel de maduración, características de personalidad de las personas agresoras y de las víctimas, posibles trastornos mentales de los sujetos agresores, etc., lo que las va a diferenciar de las situaciones de maltrato que se dan en las relaciones afectivas en la vida adulta (Megías & Montañés, 2012, Rodríguez-Franco, Antuña-Bellerín, López-Cepero, Rodríguez-Díaz & Bringas-Molleda, 2012). Este hecho lleva asociada una preocupación social por las consecuencias sobre la salud -tanto física como emocional- que la violencia puede tener sobre las personas afectadas, y que conllevaría la adquisición de comportamientos nocivos para estos individuos jóvenes, como el consumo de alcohol y drogas, el aprendizaje de pautas violentas, la disminución de la autoestima, problemas escolares y, ya en casos más graves, intentos de suicidio (Corral, 2009, Rey-Anacona, Mateus-Cubides & Bayona-Arévalo, 2010, Rivera-Rivera, Allen, Rodríguez, Chávez & Lazcano, 2007, Roberts, Auinger & Klein, 2006, Soria, Armadans, Viñas & Yepes, 2009,

Torres, Lemos & Herrero, 2013).

No obstante, la vivencia de una experiencia violenta no siempre va asociada con el reconocimiento de la misma, sea por la frecuencia con que sucede, por la atribución de normalidad producto de una errónea interpretación de lo que es el afecto, o bien por la no consideración como tal por parte de la víctima, lo que se conoce como maltrato no percibido (Adelman & Hea-Kil, 2007, Connolly, Friedlander, Pepler & Craig, 2010, Cortés-Ayala *et al.*, 2014, Méndez & Sánchez, 2009, Vázquez & Castro, 2008). Un ejemplo de ello lo señalan los estudios de Rodríguez-Franco, Antuña-Bellerín, López-Cepero y Rodríguez-Díaz (2009), y Rodríguez-Franco, López-Cepero *et al.* (2012), donde en una muestra de 711 jóvenes españolas, de entre 16 y 22 años, más de un 70% habían sufrido alguna forma de maltrato, pero no se percibían como maltratadas.

El sentimiento de miedo que puede tener la persona víctima de abusos por parte de su pareja, en esta realidad no asumida, supone una advertencia que los investigadores e investigadoras refieren como indicador de maltrato en la relación (Olson *et al.*, 2008, Rodríguez-Franco, López-Cepero *et al.*, 2012), habiéndose encontrado dicho indicador generalmente superior en las mujeres (Caldwell, Swan & Woodbrown, 2012, Ross, 2012). Aunque el sentimiento o sensación de miedo es independiente de su percepción de maltrato, dándose igualmente en personas que se reconocen como maltratadas y en las que no, va a aparecer en función del tipo de maltrato sufrido. Así, Cortés-Ayala *et al.* (2014) refieren que en el caso de los maltratados la aparición del miedo es más probable en aquellas situaciones donde se da violencia física; por el contrario, otras formas de maltrato psicológicas más sutiles, como el desapego o el castigo emocional, no parecen despertar esta sensación, pues no suelen interpretarse como formas de abuso.

En esta línea, también ocurre que la prevalencia de las diferentes formas de maltrato

es superior en aquellos casos en los que la víctima siente miedo (López-Cepero, 2011). De forma genérica, y sin tener en cuenta los tipos de maltrato, el estudio realizado por Rodríguez-Díaz, Herrero y Rodríguez-Franco (2009) constata algunas diferencias entre la población femenina española y latinoamericana, donde un 2.5% de las mujeres jóvenes y adolescentes españolas se han sentido maltratadas en su relación de noviazgo, pero no han sentido miedo de su pareja, frente al 7.8% de las latinoamericanas que han sentido maltrato, pero no miedo; sin embargo, un 9% no se considera maltratada, pero refieren haber tenido miedo en algún momento de la relación en el caso de la población femenina española, frente al 10.2% correspondiente a las latinoamericanas.

El estudio referido a la violencia de pareja se ha ocupado de la victimización femenina, ofreciendo un bajo porcentaje de trabajos centrado en la información sobre el etiquetado de la violencia en varones. El estudio de López-Cepero *et al.* (2014), en esta línea, señala que el 6% de mujeres españolas se percibieron como maltratadas en su relación afectiva de pareja, frente al 3.3% de los hombres; en el mismo sentido, los datos del sentimiento de miedo aparecen en una mayor proporción en mujeres -11.9% frente al 7.7% de varones-. Estos datos son consistentes con los ofrecidos por el estudio de Hamby y Jackson (2010), quienes aseveran que el miedo es mayor en las mujeres; lo que postulan es debido a las características físicas de ambos miembros de la pareja -los hombres regularmente son más fuertes que sus compañeras.

Portanto, el marco de investigación ofrecido hace necesario conocer qué factores de maltrato influirán en la percepción del mismo, así como en su sentimiento de temor, lo que configura como objetivos: por un lado, *comprobar el grado de victimización sufrida en una muestra de jóvenes de México actualmente escolarizados, reflejando las posibles diferencias significativas según el nivel de estudios (preuniversitarios y universitarios), mediado por el sexo y, por otro*

lado, analizar en cada de uno de los grupos el poder predictivo de las distintas formas de victimización en la pareja sobre el uso de las etiquetas de maltrato (sentirse maltratado o maltratada y tener miedo).

2. Método

Participantes

La muestra está conformada por 3495 estudiantes de México, que han participado voluntariamente, con edades comprendidas entre los 13 y los 40 años ($X=17.86$; $DT=2.79$). De ellos, 1537 (44%) son varones y 1958 (56%) mujeres, cursando estudios universitarios el 44.9% de la muestra ($N=1568$). La distribución por sexo y estudios nos ofrece que la muestra masculina de participantes se divide en 850 (55.3%) preuniversitarios y 687 (44.7%) universitarios; en la misma línea, 881 (45%) mujeres estudian en la universidad, en tanto que las 1077 (55%) mujeres participantes restantes se encuentran realizando los estudios previos a los universitarios.

Instrumentos de evaluación utilizados

En un primer momento facilitamos a los individuos participantes un cuestionario de datos sociodemográficos *ad hoc*. El objetivo de este instrumento es recoger en el estudio datos de su información personal, tales como: edad, sexo, curso, centro de estudio, actividad laboral, nivel económico de la persona respondiente y de su pareja o ex pareja, ante la cual se plantea la respuesta a este cuestionario.

A continuación, los sujetos participantes han completado el Cuestionario de Violencia de Novios -Cuvino- de Rodríguez-Franco *et al.* (2010). Se trata de un instrumento construido específicamente para evaluar las relaciones afectivas violentas en parejas jóvenes que no han iniciado aún una relación de convivencia. El cuestionario consta de 42 ítems, que refieren conductas o situaciones de abuso que pueden

darse dentro de la relación sentimental; la respuesta se da en una escala *Likert*, indicando la frecuencia con que ha vivido la situación que se muestra en cada ítem: 0 (Nunca), 1 (a veces), 2 (frecuentemente), 3 (habitualmente) y 4 (casi siempre). Los 42 ítems se agrupan en ocho factores, que caracterizan ocho formas de abuso o violencia en la relación pareja (se incluye las alphas de Cronbach obtenidas): Desapego (.77), Humillación (.80), Sexual (.72), Coerción (.71), Físico (.70), Género (.69), Castigo Emocional (.63) e Instrumental (.52), siendo la fiabilidad total del instrumento en el estudio de .92.

Posteriormente, y dentro de la misma prueba, incluimos tres preguntas relativas a la identificación de su percepción de maltrato: ¿Te has sentido maltratado/a?, ¿Sientes o has sentido miedo alguna vez de tu pareja?, ¿Te sientes o te has sentido atrapado/a en tu relación?, a responder en formato Sí o No.

Procedimiento y análisis de datos

Hicimos la elección de los centros educativos de manera no probabilística. Tras la autorización del equipo directivo, y una vez asegurado el anonimato a todos los sujetos participantes en el estudio, pasamos a leer las instrucciones de las pruebas y a la aplicación de los cuestionarios de forma colectiva durante la unidad horaria de clase.

Mediante el paquete estadístico SPSS. 19, en primer lugar obtuvimos las puntuaciones directas ponderadas de cada uno de los factores de maltrato que componen el Cuvino; posteriormente, los estadísticos descriptivos de los mismos en función del nivel de estudios y mediado por el sexo-medias, desviación típica y tamaño de efecto-, para a continuación, mediante el contraste de medias a través de la T de Student para muestras independientes, analizar la presencia de diferencias significativas por nivel de estudios, tanto para varones como para las chicas en el nivel de victimización.

Estos ejercicios dan paso a los análisis descriptivos de la percepción de maltrato,

así como a la razón (ratio) para comparar los porcentajes de casos positivos entre individuos universitarios y preuniversitarios, mediante la fórmula $[\%U \cdot 100 / \%P]$; valores iguales a 100 indicaron igual prevalencia en ambos niveles educativos, mientras que valores superiores implicaron mayor presencia de positivos entre sujetos universitarios; seguidamente el análisis de regresión logística binaria nos permitirá predecir el uso de distintas etiquetas (maltrato, miedo), en función de los factores de maltrato para cada uno de los grupos considerados- analizamos previamente la frecuencia de ocurrencia de todos los factores de maltrato de manera dicotómica, con el objetivo de proporcionar los resultados positivos que acontecen en cada tipología violenta dentro de la relación afectiva.

3. Resultados

Presentamos en primer lugar, en la tabla 1, los contrastes de puntuaciones ponderadas para las distintas medidas de victimización, según el nivel de estudios y separando varones y mujeres. En ella podemos observar las diferencias de medias entre ambos colectivos estudiantiles. Paralelamente pudimos comprobar que las medias de victimización, en ambos sexos, fueron superiores entre los estudiantes y las estudiantes de nivel universitario, alcanzando niveles de significación estadística $p < 0,05$ en violencia sexual, física y castigo emocional para los varones, y en desapego, humillación, sexual y castigo emocional para las mujeres. Sin embargo, vemos en la tabla 1 que el tamaño de efecto de estas diferencias fue despreciable, tanto en las obtenidas en los varones como en las mujeres ($< .20$), por lo que la experiencia de victimización hay que considerarla similar para los agrupamientos diferenciales por niveles de estudios.

Tabla 1: *Diferencia de medias ponderadas, desviación típica y tamaño de efecto de cada uno de los factores de victimización en función del sexo, para ambos colectivos educativos.*

Factores	Varones			Mujeres		
	Diferencia de medias	DT	Tamaño de efecto	Diferencia de medias	DT	Tamaño de efecto
Desapego	-0.052	.531	-0.10	-0.104	.600	-0.17
Humillación	-0.027	.399	-0.06	-0.066	.417	-0.16
Sexual	-0.053	.435	-0.12	-0.06	.405	-0.15
Coerción	-0.052	.532	-0.10	-0.028	.569	-0.05
Físico	0.041	.375	0.10	-0.001	.260	0.00
Género	-0.03	.424	-0.07	-0.026	.427	-0.06
Castigo emoc	-0.1	.606	-0.16	-0.086	.525	-0.16
Instrumental	0.002	.352	0.01	0	.204	0.00

A continuación obtuvimos los datos sobre los indicadores de la percepción de victimización. Así, la tabla 2 señala que si bien no existe una alta frecuencia de respuestas positivas en la consideración de sentirse maltratado o maltratada, así como de haber tenido miedo en algún momento de la relación,

sí permite constatar que tanto en varones como en mujeres el sentimiento de maltrato es mayor en los sujetos universitarios (Razón U/P 130 y 168); en relación con el miedo, es mayor en el caso de las mujeres universitarias, mientras que en lo varones es más proclive entre preuniversitarios.

Tabla 2. *Porcentaje de casos positivos para las etiquetas maltrato y miedo y razón del porcentaje de individuos universitarios frente al de individuos preuniversitarios -tanto en varones como en mujeres.*

	Preuniv.	Universit.	Razón (U/P)
Varones			
Maltrato	77 (9.1%)	82 (11.9%)	130
Miedo	162 (19.1%)	111 (16.2%)	84
Mujeres			
Maltrato	111 (10.3%)	153 (17.4%)	168
Miedo	213 (19.8%)	213 (24.2%)	122
TOTAL			
Maltrato	188 (9.8%)	235 (15%)	153
Miedo	375 (19.5%)	324 (20.7%)	106

El análisis de regresión logística ha permitido observar que algunas características de maltrato influyen de manera significativa en la percepción de los miembros de la pareja, en su condición de victimización. De este modo, en la tabla 3 se observa que para los varones que cursan estudios preuniversitarios, los predictores de su consideración de maltratado son el maltrato por humillación, físico y castigo emocional; estos

mismos factores, salvo el castigo emocional, aparecerán también en los estudiantes y las estudiantes de grados superiores. Por otro lado, el sentir miedo en algún momento de la relación afectiva de pareja parece determinado en los sujetos preuniversitarios por el desapego y la humillación, en tanto que en los universitarios influirá la relación de maltrato por humillación y el castigo emocional.

Tabla 3. *Análisis de regresión logística binaria para la predicción de la percepción de maltrato y el sentimiento de miedo en varones, tanto preuniversitarios como universitarios, según la tipología violenta.*

Varones	B	E.T	Wald	gl	Sig.	Exp (B)
Maltrato						
<i>Preuniversitarios</i>						
Humillación	1.742	.419	17.266	1	.000	5.710
Físico	.604	.293	4.247	1	.039	1.829
Castigo emocional	.714	.307	5.417	1	.020	2.041
<i>Universitarios</i>						
Humillación	.741	.317	5.475	1	.019	2.099
Físico	.896	.283	10.026	1	.002	2.450
Miedo						
<i>Preuniversitarios</i>						
Desapego	.738	.368	4.034	1	.045	2.092
Humillación	.869	.224	15.098	1	.000	2.384
<i>Universitarios</i>						
Humillación	.709	.258	7.573	1	.006	2.033
Castigo emocional	.541	.275	3.885	1	.049	1.718

Los resultados obtenidos en el agrupamiento diferencial de la mujer nos permiten afirmar que aumenta el número de factores de victimización que influyen en la percepción de maltrato, en ambas agrupaciones diferenciales por nivel de estudios. De esta manera, la tabla 4 nos refleja que la percepción de maltrato para las estudiantes preuniversitarias se predice por los factores de humillación, sexual, coerción, físico, género y castigo emocional; en las universitarias sucede lo mismo, salvo en las relaciones afectivas con coerción y género que parecen no predecir su percepción de maltrato. En relación con el sentimiento de miedo, en las chicas aumenta el número de factores con respecto a sus compañeros varones; es decir, los factores que predicen el sentimiento de miedo en la relación de pareja afectiva en sujetos estudiantes preuniversitarios son humillación,

abuso sexual, coerción, abuso físico y conductas de género; lo mismo sucede con este agrupamiento diferencial realizando estudios universitarios, cambiando en este caso el factor género por el desapego.

Tabla 4. *Análisis de regresión logística binaria para la predicción de la percepción de maltrato y el sentimiento de miedo en mujeres, tanto preuniversitarias como universitarias, según la tipología violenta.*

Mujeres	B	E.T	Wald	gl	Sig.	Exp (B)
Maltrato						
<i>Preuniversitarias</i>						
Humillación	1.249	.290	18.595	1	.000	3.486
Sexual	1.035	.235	19.339	1	.000	2.815
Coerción	1.613	.620	6.767	1	.009	5.019
Físico	.473	.231	4.179	1	.041	1.605
Género	.602	.293	4.236	1	.040	1.826
Castigo emocional	.535	.237	5.108	1	.024	1.707
<i>Universitarias</i>						
Humillación	.972	.277	12.292	1	.000	2.643
Sexual	.656	.225	8.527	1	.003	1.926
Físico	1.008	.209	23.380	1	.000	2.741
Castigo emocional	.606	.227	7.146	1	.008	1.834
Miedo						
<i>Preuniversitarias</i>						
Humillación	.547	.188	8.475	1	.004	1.729
Sexual	.677	.171	15.618	1	.000	1.969
Coerción	1.002	.309	10.526	1	.001	2.724
Físico	.388	.183	4.505	1	.034	1.474
Género	.434	.194	5.013	1	.025	1.543
<i>Universitarias</i>						
Desapego	.701	.335	4.390	1	.036	2.016
Humillación	.604	.212	8.103	1	.004	1.829
Sexual	.462	.187	6.099	1	.014	1.587
Coerción	.611	.289	4.482	1	.034	1.843
Físico	.725	.186	15.189	1	.000	2.064

4. Discusión y conclusiones

La mayoría de los estudios sobre violencia de género ofrecen datos sobre la situación de maltrato en la población femenina, hecho que es coherente con la definición de este término que implica unidireccionalidad, esto es, la violencia de género se entiende como maltrato ejercido del hombre contra la mujer habiendo mantenido, bien en la actualidad o en el pasado, una relación sentimental. Ello no obsta a que se considere importante conocer datos sobre el maltrato ejercido por cualquiera de los miembros de la

pareja, aunque para ello debamos utilizar otras expresiones, como violencia en las relaciones afectivas de pareja íntima, o en el caso que nos ocupa, violencia en el noviazgo.

En este estudio nuestro objetivo ha sido el de analizar el grado de victimización sufrida en una muestra de jóvenes de México-preuniversitarios y universitarios-, utilizando como variable mediadora el sexo; igualmente, hemos analizado para cada uno de los grupos el poder predictivo de las distintas formas de victimización en la pareja sobre el uso de las etiquetas de maltrato (sentirse maltratado o

maltratada y tener miedo). Nuestros resultados demuestran la prevalencia de las diversas formas de victimización evaluadas-tanto para hombres como mujeres-, mostrando diferencias significativas por nivel de escolaridad, principalmente en los universitarios: maltrato físico, sexual y castigo emocional en los varones; las dos formas últimas de maltrato junto con el desapego y la humillación son los indicadores presentes en las mujeres.

No obstante, el tamaño de efecto ha mostrado que estas diferencias son despreciables, lo cual puede ser un indicador a comprobar, de encontrarnos en un ambiente de violencia general en los dos agrupamientos educativos considerados en este estudio, y bidireccional en cuanto al sexo se refiere (Cortés-Ayala *et al.*, 2015, Langhinrichsen-Rohling *et al.*, 2012, Rey-Anacona, 2013). Esta situación conlleva un mayor riesgo de victimización futura, ya que los estudios evidencian que los sujetos jóvenes en este tipo de relación reciben e incurrir en más violencia y lesiones que aquellos en relaciones unilateralmente violentas (Swahn, Alemdar & Whitaker, 2010, Swahn, Simon, Arias & Bossarte, 2008).

La percepción de maltrato parece tener lugar con mayor frecuencia en los individuos universitarios de ambos sexos. Sin embargo, cuando lo que se mide es la sensación de miedo, esta es mayor en los preuniversitarios, en el caso de los varones; en el agrupamiento de las chicas el miedo es mayor entre las universitarias. No obstante, hay que considerar el pobre porcentaje de quienes se perciben maltratados, en contraste con la prevalencia de las diversas formas de victimización que se obtienen; esta realidad la interpretamos como que la vivencia de una experiencia violenta no siempre va asociada con su reconocimiento *-labeling-*, como ya se ha demostrado en estudios previos (Adelman & Hea-Kil, 2007, Connolly *et al.*, 2010, Cortés-Ayala *et al.*, 2014, Méndez & Sánchez, 2009, Rodríguez-Franco *et al.*, 2009, Vázquez & Castro, 2008, López-Cepero, Rodríguez-Franco, Lana, Paíno & Rodríguez-Díaz, 2015).

El agrupamiento de los varones, sin considerar el nivel de escolaridad, nos ofrece dos formas de abuso que influyen de manera significativa en el reconocimiento del

maltrato: *físico y humillación*, que incluyen formas explícitas de maltrato -como *golpear, abofetear, empujar, humillar en público, criticar, subestimar-* (Bleakley, Hennessy, Fishbean, Coles & Jordan, 2009). Esta forma de victimización está referida en diferentes estudios como formas de abuso perpetradas con frecuencia por las chicas hacia sus parejas, cuando estas perciben unas relaciones violentas (Swahn, Alemdar & Whitaker, 2010, Swahn, Simon, Arias & Bossarte, 2008).

En contraste con lo anterior, las mujeres ofrecen cuatro formas de victimización que contribuyen a la percepción de maltrato en los dos niveles de escolaridad-*humillación, sexual, físico y castigo emocional-*, aunque el agrupamiento de preuniversitarias también lo ofrecerá por *coerción* y por *género*; ello, pues, sugiere que la vivencia de diversas formas de victimización se traduce en un mayor temor en las mujeres (Langhinrichsen-Rohling *et al.*, 2012). Estos resultados están en la línea de lo reportado por Sears, Byers y Price (2007), quienes encuentran que las chicas jóvenes cometen más abusos psicológicos y los chicos más abusos de tipo físico y sexual grave; ello, por tanto, podemos relacionarlo con las conductas que parecen ligadas a una representación de guiones sociales asociados a sus respectivos géneros. Otros autores y autoras reportan que las jóvenes tienen muchas más probabilidades que los varones de denunciar violencia psicológica, en tanto que los varones denunciarán más la agresión física (Swahn, Simon, Arias & Bossarte, 2008).

Respecto al miedo y sus predictores, los varones reseñan un patrón similar a la percepción de maltrato, ya que para ambos grupos de escolaridad únicamente tres formas de abuso -*desapego* en preuniversitarios, *castigo emocional* en universitarios y *humillación* en ambos-influyen en la expresión de esta emoción; para las mujeres, el miedo se produce como consecuencia de diversas formas de victimización -*humillación, sexual, coerción y físico*-en ambos niveles de escolaridad, con la peculiaridad de que la victimización sexual solo aparece en su agrupamiento. Los datos coinciden con los resultados de investigación que reportan la mayor presencia de percepción

de miedo en mujeres, así como la incidencia de lesiones graves y abuso sexual como resultado de una relación afectiva violenta durante el noviazgo (Caldwell et al., 2012, Noonan & Charles 2009, Mulford & Giordano, 2008, Ross, 2012).

Una implicación importante de estos resultados es la posibilidad que ofrecen de identificar conductas de victimización en las relaciones afectivas de noviazgo (*labeling*) entre adolescentes, ya que los chicos y chicas que reconocen recibir maltrato y sentir miedo son aquellos que tienen capacidad para etiquetar una situación como abusiva (Anderson & Kobek-Pezzarossi, 2011, Cortés-Ayala et al., 2014, Rodríguez-Franco, López-Cepero et al., 2012). Igualmente, y a la hora de extrapolar los datos al contexto relacional de los jóvenes, es importante destacar el número de estos que declaran no sentirse maltratados ni tener miedo, pese a la evidencia de victimización en la pareja, lo que dificultará su disposición de evitación de futuras vivencias de maltrato, así como de la finalización de la relación actual que atraviesan (Hammond & Calhoun, 2007).

Estos resultados referidos a la percepción de maltrato y miedo en las relaciones afectivas de noviazgo en nuestros sujetos jóvenes, y con miras a orientar futuras investigaciones y desarrollar implicaciones para la intervención, hace preciso acentuar nuestro esfuerzo en la transmisión de información de lo que se asume como una situación de malos tratos: aquellas formas aceptadas socialmente, su identificación en la transmisión cultural..., lo que nos va permitir reducir la prevalencia de las diversas conductas abusivas en las distintas relaciones de pareja durante el noviazgo.

Lista de referencias

- Adelman, M. & Hea-Kil, S. (2007). Dating conflicts: rethinking dating violence and youth conflict. *Violence Against Women*, 13, pp. 1296-1318.
- Anderson, M. L. & Kobek-Pezzarossi, C. M. (2011). Is it abuse? Deaf female undergraduates' labeling of partner violence. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, pp. 273-286.
- Bleakley, A., Hennessy, M., Fishbean, M., Coles, H. C. & Jordan, A. (2009). How sources of sexual information relate to adolescents' beliefs about sex. *American Journal of Health Behavior*, 33, pp. 37-48.
- Caldwell, J. E., Swan, S. C. & Woodbrown, V. D. (2012). Gender differences in intimate partner violence outcomes. *Psychology of Violence*, 2, pp. 42-57.
- Connolly, J., Friedlander, L., Pepler, D., Craig, W. & Laporte, L. (2010). The ecology of demographic risk factors. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 19, pp. 469-491.
- Corral, S. (2009). Estudio de la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios/as: Cronicidad, severidad y mutualidad de las conductas violentas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 9, pp. 29-48.
- Cortés-Ayala, L., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L., Flores-Galaz, M., Ramiro, T. & Rodríguez-Díaz, F. J. (2014). Unperceived dating violence among mexican students. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14, pp. 39-47.
- Cortés-Ayala, L., Flores-Galaz, M., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J. & Rodríguez-Díaz, F. J. (2015). Relación de maltrato en el noviazgo de jóvenes mexicanos. Análisis diferencial por sexo y nivel de estudios. *Terapia Psicológica*, 33, pp 5-12.
- Esquivel-Santoveña, E. E., Lambert, T. & Hamel, J. (2013). Partner abuse Worldwide. *Partner Abuse*, 4, pp. 6-75.
- Fernández, A. A. & Fuertes, A. (2005). Violencia sexual en las relaciones de pareja de los jóvenes. *Sexología Integral*, 2, pp. 126-132.
- Hamby, S. & Jackson, A. (2010). Size does matter: The effects of gender on perceptions of dating violence. *Sex Roles*, 63, (5-6), pp. 324-331.
- Hammond, C. B. & Calhoun, K. S. (2007). Labeling of abuse experiences and rates of victimization. *Psychology of Women Quarterly*, 31, pp. 371-380.
- Langhinrichsen-Rohling, A., Misra, T. A., Selwyn, C. & Rohling, M. L. (2012).

- Rates of bidirectional versus unidirectional intimate partner violence across samples, sexual orientations, and race/ethnicities: a comprehensive review. *Partner Abuse*, 3, pp. 199-230.
- López-Cepero, J. (2011). *Victimización en el noviazgo de personas adolescentes y jóvenes: evaluación, prevalencia y papel de las actitudes*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. Sevilla, España.
- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Lana, A., Paño, S. & Rodríguez-Díaz, F. J. (2015). Percepción y etiquetado de la experiencia violenta en las relaciones de noviazgo juvenil. *Gaceta Sanitaria*, 29, pp. 21-26.
- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F. J. & Bringas-Molleda, C. (2014). Violencia en el noviazgo: Revisión bibliográfica y bibliométrica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66, pp. 1-17.
- Megías, J. & Montañés, P. (2012). Percepción de las mujeres víctimas de malos tratos sobre la asimetría de poder en la pareja y su relación con la violencia: Estudio preliminar. *Anales de Psicología*, 28 (2), pp. 405-416.
- Méndez, S. H. & Sánchez, P. H. J. (2009). Violencia en el noviazgo en población escolar de preparatorias en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. En J. L. Cruz-Burguete & A. Nazar-Beutelspacher (eds.) *Sociedad y Desigualdad en Chiapas. Una mirada reciente*, (pp. 47-91). México, D. F.: El Colegio de la Frontera Sur.
- Mulford, C. & Giordano, P. C. (2008). Teen dating violence: A closer look at adolescent romantic relationships. *NIJ Journal*, 261, pp. 34-40.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D. & González, M. P. (2007). Aggression in adolescent dating relationship: prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, pp. 298-304.
- Noonan, R. K. & Charles, D. (2009). Developing teen dating violence prevention strategies: Formative research with middle school youth. *Violence Against Women*, 15, pp. 1087-1105.
- Olson, E. C., Kerker, B. D., McVeigh, K. H., Stayton, C., Van Wye, G. & Thorpe, L. (2008). Profiling risk of fear of an intimate partner among men and women. *Preventive Medicine*, 47, pp. 559-564.
- Rey-Anacona, C. A. (2009). Maltrato en el noviazgo de tipo físico, psicológico, emocional, sexual y económico: Un estudio exploratorio. *Acta Colombiana de Psicología*, 12, pp. 27-36.
- Rey-Anacona, C. A. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia Psicológica*, 31 (2), pp. 143-154.
- Rey-Anacona, C. A., Mateus-Cubides, A. M. & Bayona-Arévalo, P. A. (2010). Malos tratos ejercidos por adolescentes durante el noviazgo. Diferencias por sexo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (2), pp. 169-181.
- Rivera-Rivera, L., Allen, B., Rodríguez, G., Chávez, R. & Lazcano, E. (2007). Prevalence and correlates of adolescent dating violence: Baseline study of a cohort of 7960 male and female Mexican public school students. *Preventive Medicine*, 44 (6), pp. 477-484.
- Roberts, T. A., Auinger, P. & Klein J. D. (2006). Predictors of partner abuse in a nationally representative sample of adolescents involved in heterosexual dating relationships. *Violence and Victims*, 21 (1), pp. 81-89.
- Rodríguez-Díaz, F. J., Herrero, J. & Rodríguez-Franco, L. (coords.) (2009). *Violencia y redes de apoyo social en el noviazgo. Realidad en universidades iberoamericanas (España, Argentina y México)*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Aecid.
- Rodríguez-Franco, L., Antuña-Bellerín, M. A., López-Cepero, J., Rodríguez-Díaz, F. J. & Bringas-Molleda, C. (2012). Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents. *Psicothema*, 24 (2), pp. 236-242.
- Rodríguez-Franco, L., Antuña-Bellerín, M. A., López-Cepero, J. & Rodríguez-Díaz, F. J. (2009). Ser y percibirse maltratada en

- la relación de pareja: Una estimación del maltrato técnico en adolescentes. En F. Expósito & S. de la Peña (eds.) *Psicología Jurídica de la violencia y la delincuencia. Actuaciones con víctimas y victimarios*, (pp. 105-112). Murcia: Universidad de Murcia.
- Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., Rodríguez-Díaz, F. J., Bringas-Molleda, C., Antuña-Bellerín, M. A. & Estrada, C. (2010). Validación del cuestionario de violencia entre novios (Cuvino) en jóvenes hispanohablantes: Análisis de resultados en España, México y Argentina. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, pp. 45-52.
- Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., Rodríguez-Díaz, F. J., Bringas-Molleda, C., Estrada, C., Antuña-Bellerín, M. A. & Quevedo-Blasco, R. (2012). Labeling dating abuse. Undetected abuse among Spanish adolescents and Young adults. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, pp. 55-67.
- Ross, J. M. (2012). Self-reported fear in partner violent relationships: findings on gender differences from two samples. *Psychology of Violence*, 2, pp. 58-74.
- Ruiz, J., Expósito, F. & Bonache, H. (2010). Adolescent witnesses in cases of teen dating violence: An analysis of peer responses. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 2 (1), pp. 37-53.
- Sears, H. A., Byers, E. S. & Price, E. L. (2007). The co-occurrence of adolescent boys' and girls' use of psychologically, physically, and sexually abusive behaviors in their dating relationships. *Journal of Adolescence*, 30, pp. 487-504.
- Soria, M. A., Armadans, I., Viñas, M. R. & Yepes, M. (2009). Homicide and domestic violence. Are there different psychological profiles mediated by previous violence exerted on the victim? *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1 (2), pp. 205-220.
- Swahn, M. H., Alemdar, M. & Whitaker, D. J. (2010). Nonreciprocal and reciprocal dating violence and injury occurrence among urban youth. *Western Journal of Emergency Medicine*, 11 (3), pp. 264-268.
- Swahn, M. H., Simon, T. R., Arias, I. & Bossarte, R. M. (2008). Measuring Sex Differences in Violence Victimization and Perpetration within Date and Same-Sex. Peer Relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 23, pp. 1120-1138.
- Torres, A., Lemos, S. & Herrero, J. (2013). Violencia hacia la mujer: Características psicológicas y de personalidad de los hombres que maltratan a su pareja. *Anales de Psicología*, 29 (1), pp. 9-18.
- Valls, R., Puigvert, L. & Duque, E. (2008). Gender violence amongst teenagers: socialization and prevention. *Violence against Women*, 14 (7), pp. 759-785.
- Vázquez, G. V. & Castro, R. (2008). "¿Mi novio sería capaz de matarme?" Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), pp. 709-738.

Autonomía Adolescente y Apoyo y Control Parental en Familias Indígenas Mexicanas*

ROSARIO ESTEINOU**

Profesora e Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas), México.

Artículo recibido en octubre 11 de 2013; artículo aceptado en enero 23 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Con base en una encuesta, en este artículo presento un análisis descriptivo de las percepciones de adolescentes indígenas de México, sobre su autonomía y los comportamientos de sus padres y madres en términos del apoyo y control que ellos y ellas ejercen. En particular, analizo si la autonomía alcanzada puede ser asociada a un proceso de separación/desconexión o de separación/conexión con los padres y madres. Este proceso está ligado a los rasgos que guardan los comportamientos de apoyo y de control por parte de los padres y madres. El resultado más importante es que el estilo de parentalidad más frecuentemente aplicado por los padres y madres es el autoritario, y este parece estar relacionado con el desarrollo de un tipo de autonomía desconectada.

Palabras clave: jóvenes, comportamiento humano (Thesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autora: autonomía, comportamientos parentales, familias indígenas mexicanas.

Adolescent autonomy and parental support and control in Mexican indigenous families

• **Abstract (analytical):** Based on a survey, this article presents a descriptive analysis of Mexican indigenous adolescents' perceptions of their autonomy and parental behaviour in the areas of support and control. Specifically the article analyses if the autonomy achieved can be associated with a process of separation/disconnection or separation/connection with parents. This process is linked to the characteristics of parental support and control. The main results identify that authoritarian parenting is the most frequent parenting style used by parents and this seems to be related to the development of a type of disconnected autonomy.

Key words: youth, human behavior (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Author key words: autonomy, parental behavior, Mexican indigenous families

Autonomia Adolescente e Apoio e Controle Parental em Famílias Indígenas Mexicanas

• **Resumo (analítico):** Este artigo, baseado em um levantamento de dados, apresenta uma análise descritiva das percepções de adolescentes indígenas mexicanos sobre a própria autonomia e os comportamentos de seus pais no tocante ao apoio e controle por eles exercidos. Particularmente, é analisada a questão de se a autonomia alcançada pode ser associada com um processo de separação/desconexão ou de separação/conexão com os pais. Esse processo tem a ver com os traços dos comportamentos de apoio e controle por parte dos pais. O resultado mais importante é que o

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta resultados del proyecto "Educación parental y competencia social de los jóvenes en México", el cual fue financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) entre noviembre de 2008 y enero de 2012. El número de proyecto es 83531. Área: sociología; subárea: estudios de familia.

** Doctora en Sociología por la Università degli Studi di Torino, Italia. Email: esteinou@ciesas.edu.mx



estilo de parentalidade mais frequentemente exercido pelos pais é o autoritário, e esse estilo pode ter alguma relação com o desenvolvimento de um tipo de autonomia desconectada.

Palavras-chave: jovens, comportamento humano (Thesouro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autora: autonomia, comportamentos parentais, famílias indígenas mexicanas.

-1. Introducción. -1.1. Competencia social, autonomía y comportamientos parentales: algunas precisiones conceptuales. -2. Metodología. -3. Resultados y análisis. -3.1. Autonomía adolescente y apoyo parental. -3.2. Autonomía adolescente, y permisividad y monitoreo parental. -3.3. Autonomía adolescente y control parental. -4. Consideraciones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Los estudios sobre la socialización de grupos de jóvenes indígenas no son abundantes en la literatura mexicana. El trabajo que presento se ubica en este campo, el cual es indispensable conocer para poder comprender algunas de las pautas y procesos mediante los cuales los/las jóvenes de estos grupos se incorporan a la sociedad. Tradicionalmente en México estos grupos han sido estudiados por la antropología, pero se han elaborado muy pocos estudios que recuperen en toda su complejidad cómo se presenta el proceso de socialización. Este aspecto resulta de la mayor importancia pues podría brindar elementos para el diseño de políticas públicas tendientes a mejorar su situación social e impulsar un cambio cultural tendiente al desarrollo de capacidades de relación. En las últimas décadas ha habido una preocupación por analizar con mayor profundidad la situación de los grupos de jóvenes indígenas con el fin de mejorar su bienestar, dado que estos grupos tienen los índices de desarrollo más bajos: de educación, de ingreso, de salud, de vivienda, y otros. En 2010 se levantó una encuesta en tres Estados del país, donde se concentran la mayoría de la población indígena -Chiapas, Oaxaca y Yucatán¹-, dirigida a recoger información sobre la competencia social adolescente y la educación parental. Cuatrocientos cincuenta indígenas de entre 14 y 17 años de edad, que vivían con sus padres, madres, tutoras o tutores, fueron entrevistados en sus hogares.

En este artículo presento los resultados y un análisis descriptivo sobre las percepciones que tienen los individuos adolescentes con respecto al comportamiento de sus padres y madres, y en relación con su autonomía. Particularmente, respecto al comportamiento parental, muestro algunos de los resultados relacionados con las dimensiones que convencionalmente se consideran para analizarlo: el control -inducción de culpa, castigo físico, rechazo o retiro del amor-, el apoyo parental -inducción positiva, involucramiento y apoyo-, y comportamientos relacionados con la permisividad y el monitoreo de los adolescentes, con el fin de tener un panorama de las principales tendencias que pueden influenciar la competencia social, en este caso particular, la autonomía. El análisis que expongo se mueve en el estudio de una relación: qué tipo de comportamientos parentales pueden ser asociados al desarrollo de una autonomía, entendida como separación/conexión con los padres y madres, y qué tipo de comportamientos parentales pueden ser asociados al desarrollo de una autonomía, entendida como separación/desconexión de los padres y madres. Este constituye el objetivo central del artículo. Asimismo, del análisis se desprenderán algunas hipótesis relativas al tipo de parentalidad que ejercen los padres y madres según lo perciben los adolescentes.

1.1. Competencia social, autonomía y comportamientos parentales: algunas precisiones conceptuales

Para Maccoby (2007), el término socialización se refiere a los procesos por los cuales se les enseña a los individuos las

¹ La encuesta fue financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México y fue levantada por una casa encuestadora en el 2010.

habilidades, los patrones de comportamiento, los valores y las motivaciones necesarias para un desarrollo competente en la cultura nativa. En esto consiste la competencia social. La adquisición de autonomía resulta de la mayor importancia durante la etapa de la adolescencia para poder gradualmente insertarse en otros ámbitos sociales. De acuerdo con Peterson (1995, 2009), en la conformación de familias los individuos buscan balancear tanto la necesidad de estar conectados con otros como simultáneamente ganar autonomía dentro de las relaciones entre padres y madres e hijos o hijas, y otros. La autonomía es un aspecto de las relaciones humanas íntimas, estrechamente vinculada con un complejo de valores y cualidades sociales generales, a menudo catalogadas como individualismo. Como un aspecto del individualismo, la autonomía ha sido el tema más prominente en la literatura occidental (Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler & Tipton, 1985). Este concepto está asociado a ideas sobre el sentido del sí *-self-* privado o independiente, a los derechos individuales, a experiencias internas personales, a la independencia psicológica, a la distinción emocional, a la libertad de elección, y al auto-control. A pesar de que es un aspecto de la propia individualidad, un error fundamental ha sido equiparar el concepto de autonomía con la total separación psicológica o independencia en lugar de verla como un grado particular del auto-control y la libertad de elección individual, dentro del contexto de relaciones de conectividad continua con otros (Kagitcibasi, 1996, Rothbaum & Trommsdorf, 2007).

A pesar de la centralidad de esta dinámica entre la autonomía y la conectividad en las relaciones familiares, existen visiones dispares sobre el grado en que se establece esta relación, es decir, si es prevalecientemente una de tensión o de compatibilidad. La primera visión, y hasta hace poco la más prominente, trataba de enmarcar la relación entre autonomía y conectividad como una de conflicto o “tensión”. Esta enmarca la búsqueda de la autonomía como un conjunto de atributos psicológicos y comportamientos dirigidos a guiar a la persona en la separación o desconexión de los vínculos

con los grupos primarios, a favor de la búsqueda de la propia auto-exploración y del auto-interés. Dicha concepción casi inevitablemente significa que la relación de conectividad, la cual enfatiza la afiliación, el cuidado, la responsabilidad, la conformidad y el involucramiento, debe estar enfrentada con la autonomía. Desde esta perspectiva de la “tensión”, la autonomía y la conectividad a menudo son vistas como fuerzas opuestas en donde cualquier aumento en una de ellas inherentemente conduce al declive de la otra (Peterson, 1995, 2009, Peterson & Bush, 2013).

Esta perspectiva de tensión ha sido más ampliamente desarrollada en las versiones clásicas y recientes de la teoría psicoanalítica, en la que se ve cómo la autonomía se adquiere durante la niñez temprana y durante la adolescencia, a través de un proceso de “separación” de los vínculos previos con el padre y la madre (Peterson, 2009, Peterson & Bush 2013). Desde esta perspectiva, un proceso de separación de este tipo es visto como un rasgo normal del crecimiento, y se argumenta que tiene consecuencias positivas para el progreso del joven hacia la adultez: el joven o la joven gana autonomía separándose y estando menos conectado con su padre y su madre, conforme pasa más tiempo con el grupo de pares, empieza a salir con chicas y chicos, experimenta con la sexualidad, y se compromete con sus propios valores -elecciones de sus estilos de vida, el entretenimiento, la música, y los estilos de vestimenta (Peterson, 2005, Peterson & Bush, 2013).

Ganar autonomía a través de la separación provee al joven de una mayor libertad de los controles físicos y emocionales que ejercen los padres y madres, de tal forma que puede tomar sus propias decisiones de vida e involucrarse en relaciones íntimas con personas fuera de su familia (Blos, 1979, Freud, 1969). Un rasgo común que promueve este proceso de separación es el creciente nivel de tensión, conflicto y desconcierto que se supone es común durante este periodo de desarrollo. El conflicto y el desconcierto contribuyen a una creciente separación del adolescente, la cual crea condiciones para una mayor autonomía del

joven o la joven, a expensas de las conexiones con su padre y su madre (Arnett, 1999). Este proceso de separación o individuación es visto como esencial para el joven, para hacer progresos en su desarrollo hacia la adultez. Aquí el punto clave es que los incrementos en la autonomía vienen a expensas de decrementos proporcionales en la conectividad (Blos, 1979, Freud, 1969). Sin embargo, interpretaciones más recientes de este proceso de “tensión” o “separación” lo ven como una perspectiva decreciente o como una circunstancia en donde la creciente separación no es un aspecto positivo del desarrollo sino un lastre que conduce a la delincuencia, a la insatisfacción en las relaciones, a la disfunción, al rechazo social, al conflicto, y a la disolución de relaciones familiares (Peterson, 2009, Peterson & Bush, 2013).

En contraste con la perspectiva de la tensión, se ha desarrollado una visión más reciente que establece que la autonomía y la conectividad se desarrollan simultáneamente como un aspecto universal o altamente generalizado de las relaciones humanas y familiares. Estas son aspectos multifacéticos de las relaciones familiares que son compatibles. A pesar de que el significado de ellas puede variar a lo largo de las relaciones particulares y de las culturas, se considera que ambas están presentes en una forma interrelacionada en la mayoría -si no es en todas- las circunstancias familiares y culturales (Kagitcibasi, 1996, Rothbaum & Trommsdorf, 2007). Durante la adolescencia temprana, las perspectivas de los padres, madres y adolescentes sobre los derechos de cada uno divergen fuertemente. Sin embargo, estas diferencias no necesariamente han conducido a reforzar la idea de la adolescencia como una etapa problemática, sino que otros estudios conducidos durante los años ochenta han mostrado que los/las adolescentes, de manera típica, continúan reconociendo la autoridad parental, mientras los padres y madres gradualmente les van dando mayor libertad cuando ven la creciente competencia que ellos van adquiriendo. Por lo tanto, la relación entre padres y madres con sus hijos e hijas adolescentes no necesariamente

está regida por el conflicto o la desconexión gradual. Esto no significa que los adolescentes cumplan completamente con las expectativas parentales. De hecho, se ha observado que ellos discriminan entre distintos dominios de toma de decisiones, apropiándose de algunos de ellos -por ejemplo, escoger su ropa, su estilo de peinado, sus amigos y amigas- más que de otros, como parte de su propia esfera de influencia, no de su padre y su madre (Youniss & Smollar, 1985). Asimismo, a pesar de la creciente prevalencia e importancia de las relaciones de pares durante la adolescencia, los padres y madres permanecen como una fuente importante de apoyo y guía para la mayoría de los/las adolescentes (Wang, Peterson & Morphe, 2007). Es decir, las relaciones padres/madres-hijas/hijos cambian en cuanto a cómo se expresan la autonomía y la conexión a lo largo del curso de vida, pero el balance aún puede adquirirse cuando existe una base segura (Peterson & Bush, 2013).

Por otra parte, la autoridad parental es uno de los aspectos sobre los cuales se ha realizado mucha investigación en los países occidentales. Los primeros estudios, conducidos en los años treinta del siglo pasado, enfatizaban los efectos dañinos del autoritarismo y de la reafirmación del poder parental durante la crianza de los hijos e hijas. Al mismo tiempo, otros estudios enfatizaban los beneficios del ejercicio de un control firme. Muchos académicos(as) han señalado que la relación entre padres y madres con sus hijos(as) es intrínsecamente jerárquica, lo cual significa que los padres y madres tienen la responsabilidad de enseñar y conducir a sus hijos(as). Entonces, ¿cómo podemos conciliar los efectos opuestos del control firme con la reafirmación del poder? Esto ha sido tratado de diferentes maneras. Baumrind (1971), rechazando la parentalidad autoritaria, ofreció un patrón de parentalidad que combinaba una de tipo receptivo y apoyadora, con la firmeza -es decir, mantener a los hijos(as) dentro de las reglas y estándares-. Otros trabajos, como el de Patterson y Fogartch (1990), también enfatizan el establecimiento de reglas, monitoreo, y seguir las infracciones con disciplina; pero en años recientes se ha hecho énfasis crecientemente en

la importancia de balancear estas funciones del control parental con la “parentalidad positiva” -es decir, la calidez, el humor, la receptividad y el respeto a los hijos(as)- o el apoyo. Por lo tanto, se ha establecido que los padres y madres pueden inducir a sus hijos(as) a conformarse con los lineamientos parentales; sin embargo, se ha observado que es importante la forma en que los hijos(as) y adolescentes son conducidos a hacerlo, ya sea voluntariamente o solo mediante la coerción, puesto que si lo hacen voluntariamente los padres y madres pueden ejercer su control en formas más benignas, más que si lo hacen de manera coercitiva. Por ejemplo, se ha observado que los niveles más altos de ajuste y competencia se encuentran entre los niños(as) y jóvenes que vienen de familias que combinan una regulación parental fuerte con el uso raro del control psicológico -una forma de control coercitivo-, junto con una relación de conexión emocional fuerte entre padres y madres con sus hijos(as). Entonces, el asunto sobresaliente en la investigación contemporánea sobre la parentalidad no es si los padres y madres deben ejercer su autoridad, y si los niños(as) deben conformarse a esta, sino más bien cómo el control parental puede ser ejercido de mejor manera, de tal forma que apoye la creciente competencia y la autorregulación de los adolescentes. Por lo tanto, hoy es más aceptada la idea de que una agencia parental fuerte y una agencia fuerte de los hijos(as) no son incompatibles (Maccoby, 2007).

Por otra parte, el estudio de la autonomía adolescente y los estilos de parentalidad en países no occidentales han sido descuidados, como es el caso de la literatura indígena mexicana. Quizás esto se deba, en parte, al énfasis dado en los estudios antropológicos a la dimensión colectiva de la reproducción de las diferentes culturas étnicas y a las costumbres como entidades totales. En efecto, poca atención se le ha dado al desarrollo del sí (*self*) y de la personalidad, y los resultados han sido vistos como un producto automático de la transmisión de valores y roles. Muy a menudo se ha establecido que las niñas aprenden sus roles adultos de sus madres y los niños de sus

padres, pero no hay una preocupación con respecto a cuáles son los distintos estilos de parentalidad y comportamientos parentales que pueden influenciar la formación del sí (*self*) y su desempeño en la sociedad, así como las distintas características desarrolladas por los niños(as) y adolescentes para convertirse en individuos que se insertan en la sociedad -es decir, con competencia social- (Esteinou, 2013). La importancia de este punto es crucial para el campo de estudios de los pueblos indígenas. En otro estudio (Esteinou, 2013), se ha mostrado la importancia que tanto el/la investigador(a) -en su mayoría antropólogos- como los pueblos indígenas dan al grupo, por encima del individuo. El estudio de la autonomía, de cómo los jóvenes se convierten en personas independientes, ha sido prácticamente inexistente y resulta crucial, pues puede ayudarnos a comprender no solo cómo aquellos se conforman a su realidad sociocultural, sino también cómo pueden emprender caminos que las cuestionen. El conocimiento de los procesos individuales mediante los cuales se obtiene la autonomía, también abona a la comprensión del tipo de autonomía que se construye entre los jóvenes indígenas: si se trata de una autonomía “desconectada” de los padres y madres, o si se trata de una “conectada” con ellos. Todo ello redundará también en el conocimiento del tipo de cohesión que el grupo construye: si se trata de una cohesión adoptada como medida proveniente del exterior o como algo que proviene de un convencimiento interno de dichas pautas. Hasta el momento, la perspectiva etnográfica que privilegia la importancia del grupo ha predominado en los estudios realizados, y por ello parece promover una visión de la conformidad como un proceso automático, externo, en donde hay poco espacio para las decisiones individuales autónomas. Lo que propongo en este estudio es otra perspectiva, otra “mirada” desde la cual pueda ser analizada la realidad indígena, en donde el centro de análisis es el individuo propiamente dicho. La información que presento permitirá explorar la relación entre estos aspectos con el fin de conocer algunos de sus rasgos.

2. Metodología

Para la realización del estudio, levanté una encuesta en los 3 Estados del sur (Oaxaca, Chiapas y Yucatán) que concentran la mayoría de la población indígena del país. La encuesta fue probabilística, cara a cara y en vivienda. El esquema de muestreo utilizado fue estratificado, polietápico, con selección sistemática. Para el cálculo del tamaño de la muestra se consideró la fórmula de estimación de proporciones. De esta manera, se levantaron 450 cuestionarios en adolescentes indígenas de edades entre los 14 y los 17 años; 226 eran hombres y 224 mujeres. Para el levantamiento usé los servicios de una casa encuestadora, la que previamente a su realización, obtuvo el consentimiento por parte de los padres y madres de los participantes adolescentes, dado que son menores de edad. La información obtenida fue vaciada en una base de datos. Para el análisis utilicé el programa SPSS versión 20, con el cual realicé los cruces de las variables que fueron construidas mediante índices.

Medí las percepciones de los individuos adolescentes sobre su autonomía y el comportamiento parental, utilizando escalas de Likert, las cuales tenían 4 opciones: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Luego construí unos índices utilizando la metodología de la estratificación de Dalenius para agrupar la información en tres niveles según las varianzas similares: alto, medio y bajo. Recogí información sobre la percepción que tiene el/la adolescente de su autonomía, con respecto a su padre y a su madre.

Crucé todas las variables del comportamiento parental por sexo de los padres y madres con la de la autonomía de las mujeres y hombres adolescentes. También apliqué la prueba de Chi Cuadrado para ver si las diferencias de esas relaciones eran estadísticamente significativas, es decir, si las diferencias realmente tienen una importancia de peso dentro de esa muestra de población. En las tablas que presento a continuación aparecen sombreados los resultados más importantes de los cruces de variables, así como también

el resultado de la autonomía en los/las adolescentes.

3. Resultados y análisis

Antes de presentar los resultados y su análisis, conviene exponer alguna información general sobre la población estudiada. Los principales grupos étnicos a los cuales se autoadscribieron los/las jóvenes indígenas fueron: maya (31%), tzotzil (26%), zapoteco (12%), y mixteco (9%). La mayoría de ellos eran estudiantes (64%), 15% estudiaban y trabajaban al mismo tiempo, 13% ni estudiaba ni trabajaba, y 8% solo trabajaba. Todos, con excepción del 1%, eran solteros. La mayoría de ellos vivía con sus padres y madres biológicos (88%). Los/las adolescentes tenían orígenes socioeconómicos bajos, de acuerdo con el nivel de escolaridad de su padre y su madre -la mayoría tenían educación primaria y algunos secundaria, el cual es el nivel promedio nacional-, además de que las localidades en donde residen han sido clasificadas en los niveles bajos de la estratificación socioeconómica.

3.1. Autonomía adolescente y apoyo parental

Las tablas 1 y 2 muestran que, en general, los hombres se perciben como más autónomos de sus madres y padres que las mujeres.

Tabla 1. Autonomía adolescente y apoyo de la madre

Sexo		Apoyo madre					Inducción positiva madre					Involucramiento madre				
		Alto	Medio	Bajo	Inf. Insuf.	Total	Alto	Medio	Bajo	Inf. Insuf.	Total	Alto	Medio	Bajo	Inf. Insuf.	Total
Autonomía Hombres	Alto	8.00%	4.90%	2.70%	0.00%	15.50%	7.50%	4.90%	3.10%	0.00%	15.50%	4.00%	4.00%	7.50%	0.00%	15.50%
	Medio	7.50%	9.30%	25.70%	0.00%	42.50%	8.40%	9.70%	23.90%	0.40%	42.50%	3.10%	5.30%	34.10%	0.00%	42.50%
	Bajo	7.10%	9.30%	21.70%	0.90%	38.90%	5.30%	9.30%	23.50%	0.90%	38.90%	3.10%	6.20%	29.60%	0.00%	38.90%
	Inf. Ins.	1.80%	0.90%	0.00%	0.40%	3.10%	1.30%	0.40%	1.30%	0.00%	3.10%	1.30%	0.00%	1.80%	0.00%	3.10%
	Total	24.30%	24.30%	50.00%	1.30%	100.00%	22.60%	24.30%	51.80%	1.30%	100.00%	11.50%	15.50%	73.00%	0.00%	100.00%
Autonomía Mujeres	Alto	8.50%	3.60%	1.80%	0.40%	14.30%	7.60%	3.60%	3.10%	0.00%	14.30%	4.00%	2.20%	8.00%	0.00%	14.30%
	Medio	11.20%	14.30%	14.70%	0.40%	40.60%	8.90%	12.90%	18.80%	0.00%	40.60%	5.80%	7.10%	27.70%	0.00%	40.60%
	Bajo	4.00%	10.30%	25.90%	0.00%	40.20%	4.50%	7.10%	28.10%	0.40%	40.20%	4.50%	4.00%	31.20%	0.40%	40.20%
	Inf. Ins.	0.40%	2.20%	1.80%	0.40%	4.90%	2.20%	0.40%	1.80%	0.40%	4.90%	0.00%	0.40%	3.60%	0.90%	4.90%
	Total	24.10%	30.40%	44.20%	1.30%	100.00%	23.20%	24.10%	51.80%	0.90%	100.00%	14.30%	13.80%	70.50%	1.30%	100.00%

Total = 450 Total hombres = 226 Total mujeres = 224

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos

La tabla 1 muestra los resultados con respecto a las percepciones de los/las adolescentes sobre el apoyo de sus madres -incluyendo apoyo, inducción positiva e involucramiento-. El análisis del primero y el tercero, el apoyo y el involucramiento, resultan de la mayor importancia. En efecto, muchas investigaciones han establecido que el comportamiento cálido, apoyador, de cuidado o de aceptación por parte de las madres y padres está asociado con el desarrollo de virtualmente todos los aspectos de la competencia social de niños(as), y adolescentes (Peterson, 2005, Peterson, Bush & Supple, 1999, Rohner, 2004, 2008). El apoyo parental consiste en comportamientos como tocar, abrazar, alabar, aprobar, alentar y pasar tiempo positivo con los/las adolescentes.

El comportamiento apoyador comunica que los/las adolescentes son valorados, promueve vínculos cercanos dentro de la relación padre-joven, y comunica confianza de los padres y madres en las habilidades de los/las adolescentes. Muchas investigaciones indican que el apoyo parental está asociado con muchas cualidades positivas de los individuos adolescentes como la auto-estima positiva, la adquisición de identidad, la creciente autonomía que coexiste con suficiente conformidad de los

padres y madres, y consecuencias positivas de largo plazo para el ajuste interpersonal íntimo de las personas adultas. Los/las adolescentes que reciben apoyo o cuidado de sus padres y madres a menudo reportan menores niveles de ansiedad, depresión y problemas de comportamiento (Maccoby, 2007, Peterson & Hann, 1999, Rohner, 2004, 2008, Peterson & Bush, 2013, Peñaranda, 2011).

En la tabla 1 se puede observar un resultado sorprendente con respecto al apoyo; este es, que básicamente la mitad de los hombres y casi la mitad de las mujeres perciben recibir un bajo apoyo por parte de sus madres. Asimismo, aún más dramático el 73% de los hombres y el 70% de las mujeres perciben tener un bajo involucramiento de sus madres con ellos(as). Esto significa que para una proporción muy importante de adolescentes, de acuerdo con sus percepciones, la madre -quien en teoría y dadas las funciones sociales y culturales de su papel en la familia, es la encargada de brindar de manera más cercana el apoyo- no cumple con esta función. Pero también hay madres que sí lo hacen -una de cada cuatro-. En cuanto al involucramiento, sin embargo, las proporciones son muy bajas. Lo que se puede concluir es que la mayoría de las madres indígenas de estos adolescentes parecen no desplegar

este tipo de apoyo tendiente a reforzar el sí -*self*-, la identidad, y la manifestación de su valoración. Al parecer, una gran proporción de madres tiende a no expresar sus emociones y sus valoraciones positivas de sus hijos(as) adolescentes, y peor aún, no parecen valorar la importancia de involucrarse en la realización de actividades con ellos(as).

Una cualidad particularmente importante del apoyo parental es su habilidad de promover un balance adaptativo entre la búsqueda de autonomía y permanecer conectado a los padres y madres, un patrón que captura una dimensión clave de la competencia social (Peterson & Bush, 2013). Sobre esta base, de los resultados de la tabla 1 se puede extraer, entonces, otra sugerencia o hipótesis importante. Los bajos niveles de apoyo y de involucramiento de las madres supone niveles considerables de cierta desconexión en sus relaciones con sus hijos(as), ya que no hay un acercamiento emocional, ni físico, ni comportamental -es decir, el involucrarse en algunas de sus actividades-sustancial con ellos y ellas. En consecuencia, los niveles medios de autonomía, alcanzados por los/las jóvenes, parecen deberse más a una separación de la madre, similar en algunos aspectos a la manera propuesta por la teoría de la “tensión” vista anteriormente, más que a un balance establecido entre conexión y autonomía. De ahí que los niveles de autonomía se concentren en los niveles medios con un nivel bajo de apoyo de las madres, y esto es particularmente cierto para los hombres. Por otra parte, los niveles bajos de autonomía en hombres y mujeres, cuando el apoyo de la madre es bajo, podría explicarse como que el bajo nivel de apoyo de las madres inhibe el desarrollo de la autonomía de los/las adolescentes. Por su parte, en relación con el involucramiento, los porcentajes de la autonomía son más altos tanto en hombres como en mujeres, pero podríamos pensar que siguen la misma lógica descrita.

Con respecto al último aspecto del cuadro -referido a la inducción positiva o el razonamiento- cabe mencionar algunos puntos: en primer lugar, estos refieren a una estrategia comportamental que pueden utilizar los padres y madres para fomentar la competencia social. Los padres y madres pueden utilizar esta estrategia para apelar a la preocupación de los/

las adolescentes por los otros, a su deseo de ser maduros, y a sus habilidades para entender y voluntariamente aceptar el punto de vista de los padres (Baumrind, 1991, Peterson & Bush, 2013). El uso del razonamiento ayuda a los adolescentes a entender por qué las reglas son necesarias, por qué su mal comportamiento es inaceptable. Los padres y madres que usan el razonamiento no imponen autoridad arbitraria a los/las adolescentes, sino que comunican respeto por ellos(as), confianza en sus habilidades para tomar buenas decisiones, en sus capacidades para voluntariamente conformarse, y en sus habilidades crecientes de autonomía para tomar sus propias decisiones (Peterson, 2005, Peterson & Bush, 2013).

El razonamiento es una forma moderada de control, pero también es una fuente importante de apoyo que legitima la autoridad parental y comunica el respeto por el punto de vista de los/las adolescentes; es improbable que evoque sentimientos hostiles en ellos hacia sus padres y madres, y gradualmente permite más autonomía del joven a través del discurso parental. La exposición al razonamiento parental provee a los/las jóvenes de confianza para pensar por ellos(as) mismos(as) y desarrollar un sistema autónomo de auto-afirmación de valores y expectativas (Hoffman, 1994, Maccoby & Martin, 1983, Peterson, 2005).

La tabla 1 muestra resultados interesantes sobre este aspecto. En primer lugar, se observa que hay un bajo nivel de inducción positiva o razonamiento por parte de las madres, lo cual significa que no es una estrategia de socialización privilegiada. No obstante, no todas se comportan de esta manera ya que cerca de una de cada cuatro ejerce un nivel medio de razonamiento con sus hijos(as), y un poco más de una de cada cinco lo hace en un nivel alto. En segundo lugar, cuando analizamos el cruce de esta variable con la de la autonomía, los resultados parecen reforzar la hipótesis planteada anteriormente, es decir, dados los bajos niveles de razonamiento ejercido por las madres, los niveles de autonomía que se concentran en los niveles medio significan que los/las jóvenes han adquirido un cierto nivel de autonomía, más como resultado de un proceso de separación que de un proceso en el que se balancean autonomía y conectividad. Como el

nivel bajo representa en cierto sentido un alto grado de desconexión, la autonomía obtenida implica que esta no se ha construido sobre la base del razonamiento -y por ello sobre la conexión comunicativa- con la madre, sino más bien independientemente de ella. Por otra parte, el despliegue de una estrategia de razonamiento de nivel bajo por parte de las madres parece inhibir el desarrollo de la autonomía, y esto parece tener un efecto ligeramente mayor en las mujeres que en los hombres.

Hasta aquí he reportado algunas diferencias importantes del cruce de la variable de la autonomía con las otras tres de apoyo -apoyo, involucramiento e inducción positiva o razonamiento-. Pero hay un resultado general importante de todos estos cruces, y es que hay diferencias relevantes entre las percepciones de hombres y mujeres con respecto al nivel de autonomía adquirida: los hombres parecen percibir más autonomía. El otro resultado importante es que una proporción considerable de hombres, más que de mujeres, percibe tener un nivel medio de autonomía sin importar la percepción de tener un nivel bajo de apoyo, de involucramiento y de razonamiento. Esto puede significar que estos tres aspectos del

apoyo parecen afectar más a las mujeres, en el sentido de que inhiben más el desarrollo de su autonomía. Las distancias sí revelan diferencias reales, ya que aplicamos la prueba de Chi cuadrado para estos cruces de variables y esta arrojó valores menores a 0.05, lo cual revela que son estadísticamente significativos para esta muestra de población.

La tabla 2 presenta los resultados de la relación entre la percepción adolescente de su autonomía y la percepción de las tres variables del apoyo del padre. Los resultados de la prueba Chi cuadrado arrojaron que dichas relaciones y diferencias eran estadísticamente significativas -con valores menores a 0.05-. La primera cuestión que podemos observar es la proporción importante de bajo apoyo de los padres, aunque es más baja en los hombres jóvenes, y es más bajo el apoyo que da el padre con respecto al que da la madre. Por otra parte, de manera muy interesante, en contraste con el nivel de involucramiento bajo de la madre, el del padre es mayoritariamente medio para ambos sexos. Esto significa que si bien los padres son percibidos como menos apoyadores que las madres, se involucran más que ellas en actividades con sus hijos(as).

Tabla 2. Autonomía adolescente y apoyo del padre

Sexo		Apoyo padre					Inducción positiva padre					Involucramiento padre				
		Alto	Medio	Bajo	Inf. Insuf.	Total	Alto	Medio	Bajo	Inf. Insuf.	Total	Alto	Medio	Bajo	Inf. Insuf.	Total
Autonomía Hombres	Alto	7.10%	5.30%	4.40%	0.00%	16.80%	7.10%	7.10%	2.70%	0.00%	16.80%	3.50%	9.70%	3.50%	0.00%	16.80%
	Medio	5.30%	12.40%	28.30%	0.00%	46.00%	7.50%	30.10%	7.50%	0.90%	46.00%	4.90%	28.80%	12.40%	0.00%	46.00%
	Bajo	3.10%	6.60%	18.10%	0.40%	28.30%	4.00%	16.40%	7.50%	0.40%	28.30%	1.80%	15.00%	11.50%	0.00%	28.30%
	Inf. Ins.	0.90%	0.90%	0.90%	6.20%	8.80%	1.80%	0.40%	0.90%	5.80%	8.80%	1.30%	0.40%	1.30%	5.80%	8.80%
	Total	16.40%	25.20%	51.80%	6.60%	100.00%	20.40%	54.00%	18.60%	7.10%	100.00%	11.50%	54.00%	28.80%	5.80%	100.00%
Autonomía Mujeres	Alto	6.70%	4.90%	4.00%	0.40%	16.10%	6.20%	8.90%	0.90%	0.00%	16.10%	4.00%	10.30%	1.80%	0.00%	16.10%
	Medio	9.80%	12.10%	21.40%	0.40%	43.80%	8.50%	26.30%	8.50%	0.40%	43.80%	4.50%	28.60%	10.30%	0.40%	43.80%
	Bajo	2.20%	7.10%	18.30%	0.00%	27.70%	2.70%	15.20%	9.80%	0.00%	27.70%	1.80%	12.90%	12.10%	0.90%	27.70%
	Inf. Ins.	0.90%	0.90%	3.10%	7.60%	12.50%	1.80%	2.70%	0.40%	7.60%	12.50%	0.90%	2.20%	1.80%	7.60%	12.50%
	Total	19.60%	25.00%	46.90%	8.50%	100.00%	19.20%	53.10%	19.60%	8.00%	100.00%	11.20%	54.00%	25.90%	8.90%	100.00%

Total = 450 Total hombres = 226 Total mujeres = 224

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos

Cuando cruzamos la percepción de la autonomía adolescente con la percepción del

apoyo del padre, apreciamos una tendencia que refuerza la hipótesis planteada anteriormente

con respecto a las madres: cuando el apoyo del padre es bajo, los/las adolescentes que desarrollan una autonomía media se separan de ellos, más como un proceso gradual de desconexión; y los que reportan un nivel bajo de autonomía, esto se da porque los padres inhiben el desarrollo de esta. También la tabla revela que una mayor autonomía es más frecuente entre los hombres. Por otra parte, cuando cruzamos las percepciones de autonomía de los/las adolescentes y el involucramiento del padre observamos, por una parte, que los/las adolescentes perciben tener mayor autonomía con respecto al padre, en contraste con la madre; y, por la otra, que los padres parecen promover más la autonomía de los/las adolescentes cuando se involucran de manera moderada -media- en sus actividades, lo cual puede significar que entre los padres y los/las adolescentes se desarrolla un cierto nivel de conexión y mayor balance entre autonomía y conexión, en contraste con el resultado obtenido con las madres.

Con respecto a la inducción positiva, la tabla 2 muestra datos interesantes. En contraste con el bajo nivel de razonamiento que se presenta con respecto a las madres, la percepción con respecto a los padres muestra que los hombres se perciben como más autónomos y que es el padre, en contraste con la madre, el que brinda un mayor balance entre conexión y autonomía, dado que establecen una vía en que se ejerce un control suave -mediante el razonamiento-, a la vez que se muestran más receptivos al comportamiento de los/las hijos(as) adolescentes. Los padres, en este sentido, parecen cumplir una función más importante que las madres en cuanto agentes encargados de transmitir muchas de las pautas y expectativas sociales que se esperan de los/las jóvenes.

3.2. Autonomía adolescente, permisividad y monitoreo parental

Los padres y madres se desempeñan no solo como agentes de apoyo que proporcionan ayuda y seguridad de acuerdo con las necesidades de sus hijos(as); son también figuras que detentan mayor fuerza y recursos,

comparados con sus hijos(as), y ello tiene más implicaciones. Este aspecto jerárquico de la relación padre/madre-hijo/hija significa que los padres y madres no son solo proveedores de protección sino también reforzadores de las reglas que se deben guardar en la familia. Hasta el momento, he presentado los resultados referentes a la dimensión del apoyo parental. En la información que sigue presentaré algunos de los aspectos de la socialización referidos a la dimensión del control. El ejercicio del control parental para inculcar disciplina puede tomar muchas formas, incluyendo la persuasión, el razonamiento, el castigo o la reafirmación e imposición del poder, entre otras.

Las siguientes dos variables que presentamos -permisividad y monitoreo-, refieren a un nivel intermedio en que el control es ejercido. El nivel de permisividad que los padres y madres dan a los hijos(as) adolescentes constituye un elemento central que está ligado al grado de autonomía o dependencia que tienen los/las adolescentes con respecto a sus padres y madres; es también un contrapunto que nos permite identificar por otra vía el nivel de control que estos ejercen. En la literatura sobre este campo se ha establecido que altos niveles de permisividad están más asociados a un desempeño social adolescente con signos negativos o que favorecen comportamientos de riesgo, mientras que bajos niveles están asociados a una limitación de la formación de la autonomía y la independencia, y a un estricto control por parte de los padres y madres. Los niveles medios expresarían un mejor balance en el favorecimiento de comportamientos autónomos y de dependencia, así como una dosis moderada del control de los padres y madres, particularmente en esta etapa del desarrollo individual.

La tabla 3 muestra los resultados sobre las percepciones que tienen los/las adolescentes sobre los niveles de permisividad y de monitoreo ejercido por las madres en relación con su autonomía alcanzada. Las relaciones que se muestran y sus diferencias son estadísticamente representativas para esta muestra de población, dado que la prueba de Chi cuadrado arrojó resultados menores a 0.05.

El primer resultado relevante es que las mujeres perciben ser más controladas por sus madres que los hombres. Cuando cruzamos esta variable con la de la autonomía, se aprecia que muchas adolescentes, más que los hombres, perciben ser más controladas por sus madres.

Pero también hay otros resultados que muestran que una de cada cinco muchachas y muchachos percibe tener un nivel medio de autonomía cuando el nivel de permisividad de sus madres también es medio, lo cual sugiere un balance entre autonomía y conectividad.

Tabla 3. Autonomía adolescente y permisividad y monitoreo de la madre

Sexo		Permisividad madre					Monitoreo madre				
		Alto	Medio	Bajo	Inf. Insuf.	Total	Alto	Medio	Bajo	Inf. Insuf.	Total
Autonomía Hombres	Alto	4,90%	7,50%	2,70%	0,40%	15,50%	7,10%	3,10%	5,30%	0,00%	15,50%
	Medio	6,20%	21,20%	15,00%	0,00%	42,50%	5,80%	18,60%	16,80%	1,30%	42,50%
	Bajo	2,20%	12,80%	23,90%	0,00%	38,90%	5,80%	13,30%	19,50%	0,40%	38,90%
	Inf. Ins.	0,90%	0,00%	2,20%	0,00%	3,10%	0,40%	0,90%	0,40%	1,30%	3,10%
	Total	14,20%	41,60%	43,80%	0,40%	100,00%	19,00%	35,80%	42,00%	3,10%	100,00%
Autonomía Mujeres	Alto	3,60%	7,60%	3,10%	0,00%	14,30%	7,60%	4,00%	1,80%	0,90%	14,30%
	Medio	3,60%	20,10%	17,00%	0,00%	40,60%	9,40%	19,20%	11,20%	0,90%	40,60%
	Bajo	1,30%	8,50%	29,90%	0,40%	40,20%	4,50%	15,60%	17,40%	2,70%	40,20%
	Inf. Ins.	0,00%	1,30%	3,10%	0,40%	4,90%	0,40%	0,40%	1,80%	2,20%	4,90%
	Total	8,50%	37,50%	53,10%	0,90%	100,00%	21,90%	39,30%	32,10%	6,70%	100,00%
Total = 450		Total hombres = 226			Total mujeres = 224						

Total = 450 Total hombres = 226 Total mujeres = 224

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos

Otro comportamiento parental socializante, el monitoreo o la supervisión, se refiere a los esfuerzos de los padres y madres para fomentar competencia social a través de estar al tanto y manejar los horarios de los/las adolescentes, las asociaciones con los pares, las actividades y dónde se encuentran físicamente. Los padres y madres pueden monitorear a sus hijos(as) adolescentes para supervisar sus cortejos y desalentar las relaciones sexuales tempranas, prevenir el comportamiento antisocial y asociaciones de riesgo con los pares, supervisar que la tarea esté terminada, observar si hay algún síntoma de uso de drogas, y supervisar el acceso a los media populares, a la vez que evitan ser intrusivamente restrictivos (Smetana, 2008, Fuligni & Eccles, 1993, Durán & Valoyes, 2009). El monitoreo permite el desarrollo gradual de la autonomía y la competencia social, dentro del contexto de continua influencia parental basada en el reforzamiento consistente de reglas y en un control moderado (Peterson & Bush, 2013).

Los resultados con respecto al monitoreo de la madre presentados en la tabla 3 muestran que la mayoría de las mujeres percibe que sus madres desarrollan un nivel más alto de control, en contraste con los hombres. Sin embargo, esto refuerza el resultado encontrado en la percepción del nivel de permisividad de las madres. El resultado general de ambas variables -permisividad y monitoreo- es que las mujeres perciben un mayor nivel de control en contraste con los hombres. Pero veamos con más detalle los resultados del cruce de los niveles de autonomía con los niveles del monitoreo de las madres: es interesante observar que, dado el escaso nivel de supervisión de los hombres, estos tienden a separarse menos de las madres; sin embargo, también hay una proporción más alta de hombres, en contraste con las mujeres, que alcanza mayor autonomía, no obstante el bajo nivel de supervisión de las madres. Parece que pueden separarse de la madre pero sacrificando un mayor nivel de conexión con ella. Pero también hay otro resultado importante, y es

que cuando ambos sexos son monitoreados en un nivel medio, ellos perciben alcanzar niveles medios de autonomía. Esto sugiere que hay una proporción importante de madres que busca promover la autonomía, al mismo tiempo que mantiene un vínculo de conexión con sus hijos e hijas.

La tabla 4 presenta los resultados de la percepción de los/las adolescentes en torno al nivel de permisividad y monitoreo ejercido por

sus padres en relación con su nivel de autonomía adquirida. La prueba de Chi cuadrado arrojó que las relaciones entre estas variables eran estadísticamente significativas (menos de 0.05). La primera cuestión que podemos apreciar es que los padres son percibidos como más controladores con las mujeres que con los hombres, y se reitera si analizamos los porcentajes alcanzados en los niveles medios.

Tabla 4. Autonomía adolescente y permisividad y monitoreo del padre

Sexo		Permisividad del padre					Monitoreo del padre				
		Alto	Medio	Bajo	Inf. Insuf.	Total	Alto	Medio	Bajo	Inf. Insuf.	Total
Autonomía Hombres	Alto	6.20%	8.00%	2.70%	0.00%	16.80%	8.00%	6.20%	2.70%	0.00%	16.80%
	Medio	4.00%	20.80%	21.20%	0.00%	46.00%	7.10%	23.00%	14.60%	1.30%	46.00%
	Bajo	0.90%	11.10%	16.40%	0.00%	28.30%	5.80%	9.70%	12.80%	0.00%	28.30%
	Inf. Ins.	0.90%	0.00%	2.20%	5.80%	8.80%	0.90%	0.40%	0.40%	7.10%	8.80%
	Total	11.90%	39.80%	42.50%	5.80%	100.00%	21.70%	39.40%	30.50%	8.40%	100.00%
Autonomía Mujeres	Alto	4.00%	7.60%	4.50%	0.00%	16.10%	8.00%	6.70%	0.90%	0.40%	16.10%
	Medio	0.90%	17.40%	25.40%	0.00%	43.80%	10.30%	22.80%	8.90%	1.80%	43.80%
	Bajo	0.90%	4.90%	21.40%	0.40%	27.70%	3.60%	12.10%	9.80%	2.20%	27.70%
	Inf. Ins.	0.40%	1.30%	3.60%	7.10%	12.50%	0.40%	1.80%	0.90%	9.40%	12.50%
	Total	6.20%	31.20%	54.90%	7.60%	100.00%	22.30%	43.30%	20.50%	13.80%	100.00%
Total = 450		Total hombres = 226			Total mujeres = 224						

Total = 450 Total hombres = 226 Total mujeres = 224

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos

Por otra parte, si analizamos los cruces de estas variables con los niveles de autonomía alcanzados, es interesante observar que siguen lógicas diferentes según el sexo: cuando los padres controlan menos a los muchachos, estos logran alcanzar mayor autonomía; en cambio, las mujeres alcanzan mayor autonomía cuando son más controladas. Aunque también hay muchachas -una de cada cinco- que cuando son más controladas -o hay bajo nivel de permisividad- no logran alcanzar el nivel medio de autonomía sino que desarrollan un nivel bajo.

Por otra parte, en cuanto al monitoreo de los padres, se aprecia un resultado similar al descrito para la permisividad: las mujeres perciben ser más controladas que los hombres.

También es importante indicar que poco más de uno de cada cinco muchachos y muchachas percibe un alto nivel de supervisión, lo cual indica que es una estrategia de socialización importante para algunos padres.

El cruce de variables entre percepción del monitoreo del padre y de la autonomía adolescente muestra que los porcentajes más altos se concentran en el nivel medio de permisividad con un nivel medio de autonomía, y prácticamente aquí no hay diferencias importantes entre hombres y mujeres. Los resultados parecen mostrar que esta es una estrategia de socialización muy importante, en la que puede alcanzarse niveles moderados de autonomía, a la vez que se mantiene una conexión con el padre.

3.3. Autonomía adolescente y control parental

Las tablas 5 y 6 reportan los resultados referentes a la dimensión del control propiamente dicho. Aquí incorporo tres variables: el rechazo o retiro del amor, la inducción de culpa, y la punitividad. Analizo en primer lugar los dos primeros:

Existen diversas formas en que los padres y madres ejercen el control. En la etapa de la adolescencia resulta crucial para el desarrollo la adquisición de autonomía psicológica, por lo cual es importante que los padres y madres utilicen estrategias y comportamientos no coercitivos, disciplina democrática, y que promuevan que el/la joven exprese su individualidad dentro de la familia y más allá de estos límites (Barber, 1996). En esta etapa, los/las adolescentes expanden sus exploraciones en el mundo social, mediante comportamientos más complejos. De ahí la importancia de que los padres y madres promuevan su autonomía, pues ello constituye una vía importante para insertarse en la sociedad, como lo es mantener a la vez una conexión con ellos. El reverso del otorgamiento de autonomía -en este caso, independencia psicológica y desarrollo emocional- es el control psicológico intrusivo. Los padres y madres ejercen control intrusivo cuando invalidan los sentimientos de sus hijos(as) adolescentes, constriñen su expresión verbal, retiran la expresión del amor, intentan dirigirlos influenciando su estado emocional, o intentan inducir culpa (Holmbeck et al., 2002). Los padres y madres que ejercen de manera frecuente este tipo de control son manipuladores e insensibles a las necesidades emocionales de sus hijos(as), y con ello minan su sentido de autoestima y su identidad, y pueden favorecer estados de ansiedad, de depresión, de soledad, así como un bajo desempeño escolar, entre otros (Barber, 2002, Holmbeck et al., 2002, Pulido, Castro-Osorio, Peña & Ariza-Ramírez, 2013).

La tabla 5 reporta los datos de las variables mencionadas con respecto a la madre. Cuando observamos el rechazo o retiro del amor, los resultados muestran que la mayoría

de los/las muchachos(as) perciben un nivel medio de rechazo de sus madres. Pero también hay proporciones muy importantes en el nivel alto, lo cual significa que es una estrategia de socialización importante y frecuente. Cuando cruzamos esta variable con la percepción de autonomía, encontramos resultados interesantes: la prueba de Chi Cuadrado arrojó que las diferencias entre los hombres no eran estadísticamente significativas -sombreadas más oscuras-, lo que significa que el sexo no es una variable de peso en esta relación. En cambio, para las mujeres sí hay una relación significativa -menos de 0.05-, lo cual significa que en muchas muchachas hay una percepción de intrusión por parte de la madre, y que esta parece inhibir el desarrollo de su autonomía. Esto se reitera cuando se observa también la proporción importante de adolescentes que declara tener una autonomía baja, cuando el rechazo de la madre es alto. Pero también se advierte que hay mujeres adolescentes que logran tener un nivel medio de autonomía cuando el rechazo de la madre es alto. En este caso, parece ser que ellas logran adquirir un cierto nivel de autonomía no obstante la intrusión de la madre.

Tabla 5. Autonomía adolescente y permisividad y rechazo de la madre

Sexo		Rechazo madre					Inducción culpa madre					Punitividad madre				
		Bajo	Medio	Alto	Inf. Insuf.	Total	Bajo	Medio	Alto	Inf. Insuf.	Total	Bajo	Medio	Alto	Inf. Insuf.	Total
Autonomía Hombres	Alto	3.10%	6.20%	5.30%	0.90%	15.50%	3.10%	5.80%	6.60%	0.00%	15.50%	3.50%	6.20%	5.80%	0.00%	15.50%
	Medio	7.10%	20.80%	13.70%	0.90%	42.50%	6.20%	11.90%	23.90%	0.40%	42.50%	5.80%	15.90%	20.40%	0.40%	42.50%
	Bajo	4.00%	21.20%	13.30%	0.40%	38.90%	4.00%	8.80%	25.70%	0.40%	38.90%	7.10%	12.40%	19.50%	0.00%	38.90%
	Inf. Ins.	0.40%	0.40%	2.20%	0.00%	3.10%	1.30%	0.40%	1.30%	0.00%	3.10%	0.90%	0.90%	1.30%	0.00%	3.10%
	Total	14.60%	48.70%	34.50%	2.20%	100.00%	4.60%	27.00%	57.50%	0.90%	100.00%	17.30%	35.40%	46.90%	0.40%	100.00%
Autonomía Mujeres	Alto	2.20%	6.20%	5.80%	0.00%	14.30%	4.50%	3.60%	6.20%	0.00%	14.30%	6.20%	4.50%	3.60%	0.00%	14.30%
	Medio	6.20%	17.00%	17.00%	0.40%	40.60%	7.60%	12.90%	20.10%	0.00%	40.60%	8.90%	13.80%	17.40%	0.40%	40.60%
	Bajo	4.90%	19.60%	15.60%	0.00%	40.20%	6.20%	11.60%	21.40%	0.90%	40.20%	8.00%	16.10%	15.20%	0.90%	40.20%
	Inf. Ins.	0.90%	1.80%	1.30%	0.90%	4.90%	1.80%	0.40%	2.20%	0.40%	4.90%	0.90%	2.20%	0.90%	0.90%	4.90%
	Total	14.30%	44.60%	39.70%	1.30%	100.00%	20.10%	28.60%	50.00%	1.30%	100.00%	24.10%	36.60%	37.10%	2.20%	100.00%

Total = 450 Total hombres = 226 Total mujeres = 224

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos

Cuando tomamos en consideración la percepción de la inducción de culpa por parte de la madre, apreciamos que los hombres, más que las mujeres, perciben la proporción más alta de ella. Sin embargo, la prueba de Chi Cuadrado también arrojó resultados interesantes: para ambos sexos la relación entre ambas percepciones de autonomía e inducción de culpa de la madre no fue estadísticamente significativa. Esto sugiere que, a pesar de que esta es una estrategia de socialización muy frecuente, no parece ser relevante para la autonomía adolescente.

La última variable tomada en consideración en la tabla 3 es la punitividad de la madre. Antes de pasar a la descripción de los resultados, es importante introducir algunos aspectos. La punitividad parental se refiere a los intentos verbales arbitrarios o físicos severos para influenciar el comportamiento y las cualidades internas de los/las adolescentes. Los intentos de control coercitivo de este tipo son comúnmente vistos como una estrategia de socialización que mina el desarrollo de la competencia social, al inhibir la autonomía y otros resultados adaptativos. Estas acciones incluyen el uso de fuerza excesiva para imponer la voluntad de los padres y madres sin contrarrestarla con el uso de la razón o con otras

formas más moderadas de disciplina (Maccoby & Martin, 1983, Strauss, 1994). La punitividad varía desde el fastidio, los insultos y los gritos, en sus formas verbales, hasta el castigo físico y/o la violencia, en sus formas físicas.

Cuando observamos el conjunto de resultados sobre la punitividad, apreciamos que la mayoría de los hombres percibe un alto nivel de ella, mientras en las mujeres esta proporción es más baja. A pesar de esta importante diferencia, la prueba de Chi Cuadrado arrojó que la relación entre las percepciones de autonomía y de la punitividad en los hombres, no es estadísticamente significativa. Pero sí lo es en las mujeres, y a pesar de la alta punitividad de las madres, muchas adolescentes logran desarrollar medianamente su autonomía, lo cual es un punto que requiere de mayor indagación. Sin embargo también hay otras proporciones importantes en las que la punitividad de la madre inhibe el desarrollo de la autonomía de muchas adolescentes.

Cuando se toman las tres variables de la punitividad, se obtiene que para los hombres el retiro del amor o rechazo, la inducción de culpa y la punitividad por parte de las madres, no son variables asociadas a su autonomía, parecen no estar relacionadas; la inducción de culpa en las mujeres tampoco parece ser una variable

relacionada con la adquisición de autonomía. En cambio, hay una relación significativa entre la percepción de autonomía y la percepción que tienen las mujeres de las otras dos variables,

el rechazo y la punitividad; y si se toma en consideración los porcentajes más altos, parece ser que el rechazo juega un papel más importante, seguido de la punitividad.

Tabla 6. Autonomía adolescente y permisividad y rechazo del padre

Sexo		Rechazo madre					Inducción culpa madre					Punitividad madre				
		Bajo	Medio	Alto	Inf. Insuf.	Total	Bajo	Medio	Alto	Inf. Insuf.	Total	Bajo	Medio	Alto	Inf. Insuf.	Total
Autonomía Hombres	Alto	6.60%	6.20%	3.50%	0.40%	16.80%	2.20%	7.50%	7.10%	0.00%	16.80%	3.10%	8.00%	5.80%	0.00%	16.80%
	Medio	6.20%	27.40%	11.50%	0.90%	46.00%	4.00%	16.40%	25.20%	0.40%	46.00%	10.60%	15.00%	19.90%	0.40%	46.00%
	Bajo	4.00%	14.20%	10.20%	0.00%	28.30%	1.80%	11.10%	15.00%	0.40%	28.30%	4.40%	11.10%	12.80%	0.00%	28.30%
	Inf. Ins.	0.40%	0.90%	1.80%	5.80%	8.80%	0.00%	1.30%	1.80%	5.80%	8.80%	0.40%	0.40%	2.20%	5.80%	8.80%
	Total	17.30%	48.70%	27.00%	7.10%	100.00%	8.00%	36.30%	49.10%	6.60%	100.00%	18.60%	34.50%	40.70%	6.20%	100.00%
Autonomía Mujeres	Alto	3.10%	8.00%	4.90%	0.00%	16.10%	5.40%	4.00%	6.70%	0.00%	16.10%	7.10%	4.90%	4.00%	0.00%	16.10%
	Medio	5.80%	25.40%	12.10%	0.40%	43.80%	4.90%	17.90%	21.00%	0.00%	43.80%	9.40%	20.50%	13.40%	0.40%	43.80%
	Bajo	4.00%	13.80%	9.80%	0.00%	27.70%	4.90%	11.20%	11.60%	0.00%	27.70%	5.80%	10.70%	10.30%	0.90%	27.70%
	Inf. Ins.	1.80%	1.80%	1.30%	7.60%	12.50%	2.20%	0.00%	2.70%	7.60%	12.50%	0.90%	2.20%	1.80%	7.60%	12.50%
	Total	14.70%	49.10%	28.10%	8.00%	100.00%	17.40%	33.00%	42.00%	7.60%	100.00%	23.20%	38.40%	29.50%	8.90%	100.00%

Total = 450 Total hombres = 226 Total mujeres = 224

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos

La tabla 6 presenta las percepciones entre la autonomía adolescente y el rechazo y la punitividad del padre, incluyendo en esta última las tres variables mencionadas antes: el retiro del amor o rechazo, la inducción de culpa y la punitividad. La prueba de Chi Cuadrado arrojó que la relación entre estas variables es estadísticamente significativa. La primera cuestión que se puede apreciar es que la percepción del rechazo del padre, tanto en hombres como en mujeres, es similar y se concentra en el nivel medio. Si se observan los resultados del cruce de esta variable con la de la autonomía, se obtiene que ambos sexos reportan niveles de autonomía similares cuando perciben un nivel medio de rechazo. Cuando ambos perciben un nivel alto, los hombres obtienen porcentajes más altos de autonomía.

Por otro lado, cuando se observa la información referente a la percepción de la inducción de culpa del padre, se aprecia que la mayoría de los/las adolescentes percibe que sus padres desarrollan un alto nivel de inducción de culpa, y que esta percepción es más alta

en los hombres que en las mujeres. Parece ser que esta es una estrategia de socialización muy frecuente. En conjunto, parece ser que ambos sexos reportan niveles de autonomía similares, siendo ligeramente mayores en los hombres, y ello parece seguir una lógica similar a la descrita anteriormente.

Cuando se toma la información referente a la percepción de la punitividad del padre, se observa que la mayoría de los muchachos percibe que esta es una estrategia utilizada por los padres, aunque más con los hombres. Si se introduce la variable de la autonomía, los resultados en conjunto revelan que los padres ejercen mayor punitividad con los varones pero, no obstante ello, estos parecen obtener mayor autonomía, en contraste con las mujeres contra quienes el ejercicio de la punitividad es menor. Parece ser, entonces, que hay mayor necesidad de controlar en forma severa a los hombres, y estos tienden a desarrollar una autonomía más como separación del padre que como conexión con el.

4. Conclusiones

De los resultados y análisis presentados se pueden captar algunas tendencias importantes referentes a los estilos de parentalidad entre la población indígena estudiada. Los rasgos de las dimensiones del apoyo y del control sugieren la prevalencia, en muchas de las familias indígenas analizadas, de un estilo más autoritario, dado que ellos ejercen bajos niveles de apoyo y altos niveles de control. Pero, de manera muy interesante, esto es más pronunciado entre las madres que entre los padres. En efecto, las madres no son percibidas como figuras que activamente promuevan la autonomía, y esto es más pronunciado en las adolescentes. Por otro lado, es sorprendente que a pesar del bajo nivel de apoyo de las madres, los muchachos aún adquieren niveles de autonomía más altos que las mujeres. Los padres tampoco son figuras de apoyo, pero ellos parecen jugar un papel más importante -comparado con las madres- en inducir el razonamiento y en involucrarse en las actividades de sus hijos(as) adolescentes; y estas variables parecen estar positivamente asociadas con mayor autonomía. Si vemos la punitividad como una forma de control, obtenemos que el rechazo, la inducción de culpa y la punitividad de las madres no son relevantes para la autonomía de los hombres. En cambio, el ejercicio del rechazo y la punitividad por parte de las madres parece inhibir la adquisición de autonomía en las mujeres. Por otra parte, los niveles moderados del rechazo de los padres parece estar asociado con mayor autonomía.

Otra cuestión interesante que requiere mayor análisis es el relativo al tipo de autonomía que han desarrollado los/las jóvenes con respecto a sus padres y madres. Se ha visto que parece plausible pensar que en muchos casos la autonomía adquirida es más un resultado de la separación o desconexión de los/las adolescentes de sus madres y padres, pero también hay casos en que la autonomía parece ser resultado de un balance entre conexión con los padres y madres y el desarrollo de autonomía. De acuerdo con lo mostrado, se puede proponer la hipótesis de que los rasgos de la parentalidad autoritaria tienden a inhibir el desarrollo de la autonomía, o bien, cuando esta se desarrolla se logra mediante una

cierta desconexión de los padres y madres. Si esto es así, es necesario analizar qué efectos tiene el desarrollo de este tipo de autonomía en términos de la competencia social que desarrollan los hijos e hijas adolescentes con el fin de insertarse en la sociedad. Pero esta es una hipótesis que merece mayor profundización.

Los resultados que he presentado nos llevan a reflexionar sobre las similitudes con el estilo de parentalidad autoritario que muchos padres y madres parecen ejercer, de acuerdo con las percepciones de sus hijos(as), y se necesita hacer más investigaciones al respecto con el fin de analizar si estos resultados son confirmados o no, y si hay otras formas en que el apoyo es especialmente ejercido. En relación con este tema, permanece como una pregunta abierta a responder, cómo los padres y madres indígenas y los(as) adolescentes establecen y construyen vínculos afectivos y de intimidad.

Lista de referencias

- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered, *American Psychologist*, 54, 317, pp. 326-333.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, pp. 3296-3319.
- Barber, B. K. (2002). *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*. Washington, D. C.: American Psychological Association Press.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4, pp. 77-103.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P. A. Cowan & M. Hetherington (eds.) *Family transitions*, (pp. 111-163). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swidler, A. & Tipton, L. M. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Nueva York: Harper y Row.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage*. Nueva York: International Universities Press.
- Durán, E. & Valoyes, E. (2009). Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin

- cuidado parental en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 761-783.
- Esteinou, R. (2013). Percepciones de comportamientos parentales de jóvenes indígenas mexicanos, *Revista Entre Diversidades*, 1, pp. 54-75.
- Freud, A. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. En G. Caplan & S. Lebovici (eds.) *Adolescence: psychosocial perspectives*, (pp. 5-10). Nueva York: Basic Books.
- Fuligni, A. J. & Eccles, J. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, pp. 622-632.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, pp. 26-28.
- Holmbeck, G. N., Johnson, S. Z., Wills, K. E., McKernon, W., Rose, B. & Erkin, S. (2002). Observed and perceived parental overprotection in relation to psychosocial adjustment in preadolescents with a physical disability: The meditational role of behavioral autonomy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, pp. 96-110.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Nueva Jersey: Erlbaum Associates.
- Maccoby, E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (eds.) *Handbook of socialization*, (pp. 13-38). Nueva York: The Guilford Press.
- Maccoby, E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen & M. E. Hetherington (eds.) *Handbook of child psychology*, (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- Patterson, G. R. & M. S. Fogartch (1990). Initiation and maintenance of processes disrupting single mother families. En G. R. Patterson (ed.) *Depression and aggression in family interaction*, (pp. 209-245). Hillsdale: Earlbaum.
- Peñaranda, F. (2011). La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 945-956.
- Peterson, G. W. (1995). Autonomy and connectedness in families. En R. D. Day, K. R. Gilbert, B. H. Settles & W. R. Burr (eds.) *Research and theory in family science*. Pacific Grove: Brooks, Cole Publishing Company.
- Peterson, G. W. (2005). Family influences on adolescent development. En G. R. Adams & T. P. Gullotta (eds.) *Handbook on the treatment and prevention of dysfunctional behavior: Theory, practice and prevention*, (pp. 27-55). Nueva York: Kluwer.
- Peterson, G. W. (2009). Connectedness and autonomy: Tension or compatibility? En H. Reis & S. Sprecher (eds.) *Encyclopedia of human relationships*, (pp. 445-452). Thousand Oaks: Sage.
- Peterson, G. W. & Bush, K. R. (2013). Introduction: Balancing connectedness and autonomy in diverse families. En G. W. Peterson & K. R. Bush (eds.) *Handbook of marriage and the family*, (pp. 1-10). Nueva York: Springer.
- Peterson, G. W., Bush, K. R. & Supple, A. (1999). Predicting adolescent autonomy from parents: Relationship connectedness and restrictiveness. *Sociological Inquiry*, 69, pp. 431-457.
- Peterson, G. W. & Hann, D. (1999). Socializing parents and children in families. En M. B. Sussman, S. K. Steinmetz & G. W. Peterson (eds.) *Handbook of marriage and the family*, (pp. 327-370). New York: Plenum.
- Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M. & Ariza-Ramírez, D. P. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 245-259.
- Rohner, R. P. (2004). The parental acceptance-rejection syndrome: Universal correlates

- of perceived rejection. *The American Psychologist*, 59, pp. 827-840.
- Rohner, R. P. (2008). Parental acceptance-rejection theory studies of intimate adult relationships. *Cross-Cultural Research*, 42, pp. 5-12.
- Rothbaum, F. & Trommsdorf, G. (2007). Do roots and wings complement or oppose one another? The socialization of relatedness and autonomy in cultural context. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (eds.) *Handbook of socialization: Theory and research*, (pp. 461-489). Nueva York: Guilford Press.
- Strauss, M. A. (1994). *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families*. Nueva York: Lexington Books.
- Wang, A., Peterson, G. W. & Morphey, K. M. (2007). Who is more important for early adolescent's developmental choices? Peers or parents? *Marriage and family review*, 42, pp. 95-122.
- Youniss, J. & J. Smollar. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Referencia para citar este artículo: Hidalgo-Rasmussen, C. & Hidalgo-San Martín, A. (2015). Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 767-779.

Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos*

CARLOS HIDALGO-RASMUSSEN**

Profesor-Investigador Universidad de Guadalajara, México.

Académico Investigador del Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

ALFREDO HIDALGO-SAN MARTÍN***

Instituto Mexicano del Seguro Social, México.

Artículo recibido en julio 25 de 2014; artículo aceptado en diciembre 2 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Estudio observacional, transversal y analítico realizado con 2201 niños y adolescentes, estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria de México con el objetivo de analizar la relación entre sus percepciones de violencia del país y su municipio, inseguridad en su colonia y escuela y su rol en bullying escolar: observador, víctima o acosador. En México existen dos preocupantes fenómenos: la violencia vinculada al narcotráfico y los eventos de bullying escolar y en este trabajo se buscó aportar a explicar sus posibles relaciones. Se usó un cuestionario autoaplicado en línea y análisis estadístico con Ji cuadrado y regresión logística encontrando algunas asociaciones significativas entre la violencia, inseguridad percibida y los roles en bullying. Las variables contextuales como la violencia deben considerarse en programas de prevención y atención del bullying.

Palabras clave: violencia (Tesauro Derechos de la Niñez y la Adolescencia), acoso escolar, niños, adolescentes, salud pública (DeCS Descriptores de Ciencias de la Salud).

Violence, perceived insecurity in the context and roles in bullying among mexican scholars

• **Abstract (analytical):** An observational, cross-sectional and analytic study was carried out with 2201 students of elementary, middle and high schools in Mexico. The aim of this study was to analyze the relationship between their perceptions of country, and county violence, neighborhood and school insecurity and its role in bullying as witness, victim and bully. Two disturbing phenomena in Mexico Drugs are trafficking and scholar bullying. We wish to contribute to explain of their possible relationships. An on line self-report questionnaire was used; Chi-square analysis and logistic Regression were done. We found some significant associations between violence, perceived insecurity and its role in bullying. The contextual variables such as violence should be considered in bullying prevention and care programs.

Key Words: violence, (Children's and Adolescents' Rights Thesaurus), bullying, child, adolescent, public health (DeCS Health Sciences Descriptors).

* Este artículo de **investigación científica y tecnológica** surge del Observatorio de Investigación de los comportamientos de riesgo y calidad de vida de estudiantes de la Universidad de Guadalajara. La investigación se deriva del Proyecto "Acoso escolar /bullying y percepción de la violencia entre estudiantes adolescentes del Sur de Jalisco y Michoacán" inscrito en el Colegio del Departamento de Cultura, Arte y Desarrollo Humano del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, acta del 10 de marzo de 2011. Fue realizada entre el 15 de enero de 2011 y el 30 de junio de 2011. Área del conocimiento: Psicología, Sub área: Psicología.

** Doctor en Psicología, Universidad de Oviedo. Es Coordinador del Observatorio de Investigación de los Comportamientos de riesgo y Calidad de Vida de la Universidad de Guadalajara y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 del Consejo de Ciencia y Tecnología de México. Correo electrónico: carlosh@cusur.udg.mx

*** Doctor en Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: ahidalgosm@hotmail.com



A violencia e a insegura contextual e os papéis no bullying em estudantes mexicanos

• **Resumo (analítico):** estudo observacional, transversal e analítico com 2201 crianças e adolescentes, alunos da primária, secundária e ensino medio do México, com o objetivo de analisar a relação entre as percepções da violência no país e o seu município, insegurança no seu bairro, escola e seu papel nos eventos de bullying escolar: observador, vítima ou perseguidor. No México há dois fenómenos preocupantes: violência ligada ao tráfico de drogas e os eventos de bullying escolar e neste trabalho procura-se contribuir para a explicação de suas possíveis relações. Utilizou-se um questionário auto-aplicado em linha fazendo análise estatística com o Chi-quadrado e regressão logística encontrando algumas associações significativas entre a violência, a insegurança percebida e os papéis em bullying. As variáveis contextuais, tais como a violência devem ser consideradas em programas de prevenção e atenção do bullying.

Palavras-chave: violência, (Thesaurus Direitos da Crianças e do Adolescentes), bullying, criança, adolescente, saúde pública (DeCS Descritores em Ciências da Saúde).

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discusión. -5. Conclusiones. -6. -Lista de referencias.

1. Introducción

El bullying o acoso escolar es una forma especial de conducta agresiva que busca causar daño o incomodidad en otra persona y se caracteriza por ser intencional, repetitiva y en la que hay un desbalance de poder (Olweus, 2013). El bullying tiene importantes consecuencias psicológicas y sociales negativas en la vida de niños y adolescentes desde los agresores como involucrarse en acciones delincuenciales (Olweus, 1998) y las víctimas sufrir de ansiedad, depresión, reducir el interés en la escuela, bajar su rendimiento académico y dejar la escuela (Forero, McLellan, Rissel & Bauman, 1999, Gladstone, Parker & Malhi, 2006) además de daños físicos a veces mortales precedidos por una atormentada vida diaria que compromete a un altísimo porcentaje (10-15 %) de la población escolar mundial (Craig & Harel, 2004). Se han descrito perfiles generales que podrían corresponder a los roles que se adoptan en el bullying, como han mencionado Paredes, Álvarez, Lega y Vernon (2008), una víctima pasiva sería la que experimenta ansiedad, sumisión y es débil físicamente y tiene una actitud negativa a métodos violentos, la víctima provocadora combinaría ansiedad y reacción agresiva generando tensión y agitación en su entorno, mientras que el agresor tendería más que sus compañeros a utilizar métodos violentos, aún así los roles no son necesariamente fijos y

una sola persona puede adoptar dos o tres roles.

El estudio de las causas del acoso escolar ha sido creciente. La relación con la violencia social o comunitaria es una de ellas. Schwartz y Proctor (2000), encontraron que las víctimas de violencia comunitaria eran mas sujetas a serlo en las escuelas y los que habían observado violencia comunitaria tenían más probabilidad de ser agresivos hacia sus compañeros. De acuerdo a Espelage, Bosworth y Simon (2000), las personas expuestas a violencia en su comunidad aprenden que la agresión incluyendo bullying resulta legítimo para sus objetivos personales.

Chaux, Molano y Podlesky (2009) en un estudio realizado en Colombia - que presentó una historia reciente de regiones expuestas a la violencia en la guerra entre la guerrilla, paramilitares y fuerzas armadas - analizó en estudiantes de 5º a 9º grado de escuelas públicas y privadas el bullying en su relación con variables contextuales que incluían la violencia comunitaria y política. Los autores señalaron que las variables municipales contribuían poco a la explicación del bullying, y las únicas que lo predijeron, fueron la presencia de conflicto armado y la desigualdad económica. Y agregaron que en esa situación se puede fortalecer la idea que la agresión y violencia puede ser una forma legítima de alcanzar metas y desensibilizar del dolor.

Por su parte Hernández (2009) en España, analizó el significado de la presión

del vecindario, según la clase social en el bullying escolar, basado en lo estudios que han mostrado una relación- aun polémica- entre territorios distritales y violencia derivada de la delincuencia que allí se desarrolla (y que crea una atmósfera social negativa con percepción de desorden ambiental, temor de establecer relaciones sociales, temor de victimización) y que se ha observado que acontece en barrios de menos estatus socioeconómico por un defectuosa eficacia colectiva (Sampson & Laub, 2005).

Sin embargo, Akiba, LeTendre, Baker & Goesling (2002) en un estudio de 37 países concluye que las características de la violencia escolar no están fuertemente relacionadas a las características generales de violencia o falta de integración social, aunque menciona que los sistemas educativos nacionales que producen mayores diferencias de logros entre estudiantes mejores y peores tienden a registrar más violencia.

Mientras que en muchos análisis el bullying parece observarse como un fenómeno emergente, con vida propia, otros fenómenos vinculados con la violencia se han destacado en México en las últimas décadas. Aunque el ámbito escolar parece protegido de los entornos, podría verse afectado por las relaciones entre familiares, parejas o personas cercanas que son influidas por las violencias causadas por el narcotráfico, finalmente disparando también los índices de violencia escolar. A pesar de que es frecuente escuchar el argumento de sentido común que pretende justificar al bullying, al decir que es un fenómeno que siempre existió, los importantes incrementos en las cifras, de bullying, que ya no se pueden adjudicar a la diferencia en la prevalencia por comparar datos correspondientes a cuando no se medía el bullying y lo que hoy se registra: los casos de niños maltratados que llegan a hospitales, las denuncias de acoso escolar en los ministerios públicos o el desconcierto de los profesores acerca de cómo controlar a los estudiantes y sus comportamientos en clase. Fenómeno aún más preocupante cuando uno considera el temor de los maestros de una respuesta violenta por parte de los padres en un entorno donde muchos de los adultos entienden que cualquier otro puede ser potencialmente una persona

que esté involucrada en el narcotráfico y que pueda convertir una situación educativa en una amenaza seria.

La violencia, es definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como:

“El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (2003, p. 5).

Y por otra parte, la percepción es el “Proceso de la interpretación de las sensaciones generadas por los estímulos dándoles significado y organización” (Matlin & Foley, 1996). Goldstein (2005) afirma que uno de los propósitos de la percepción es informarnos acerca de las propiedades del ambiente que son vitales para nuestra supervivencia. De tal modo que la percepción crea una experiencia del ambiente y nos permite actuar en ella.

Skogan y Maxfield (1981) propusieron el concepto de “vulnerabilidad social” donde los efectos de edad y género reflejan no una visión objetiva de riesgo, sino una estimación subjetiva de lo que sucedería en caso de resultar victimizado. La edad del sujeto juega un papel importante en la percepción de inseguridad social. Así se tiene que, si un joven percibe una gran inseguridad social, entonces adaptará su comportamiento a esa percepción y no sólo a los eventos ocurridos.

En este estudio la “percepción de la violencia” se consideró como la evaluación que el sujeto hace de qué tanta violencia existe en su entorno, a nivel país y municipio, así como qué tan seguro se siente en su colonia y en su escuela.

Existen diferentes formas de medir la violencia, una es de manera objetiva, que se realiza a través de las estadísticas, y otra es de manera subjetiva, por medio de la percepción que tiene la gente ante ella.

Estadísticamente en lo que se refiere a “índices de violencia”, la OMS ha establecido que el indicador internacional para medir los niveles de violencia en una sociedad es la relación que se establece entre el número de asesinados de manera dolosa e intencional por

cada 100,000 habitantes. La estadística refiere un problema de seguridad, pero también de salud pública (Aguilar, 2010). El índice de violencia en México es de 11.6 homicidios por 100,000 habitantes.

Huhn (2013) realizó un estudio cualitativo a estudiantes de colegios públicos y privados, de Costa Rica, El Salvador y Nicaragua, tomando como base las entrevistas y los documentos redactados por los colegiales. Ellos, en su mayoría no hablaron sobre experiencias personales, sino acerca del estado de la sociedad en general, el cual dicen conocer a través de los medios de comunicación, y conversaciones privadas, o porque sencillamente “todos saben cómo es la situación en esos países”. La mayoría de los entrevistados estimaron que la situación de violencia, criminalidad e inseguridad, era más grave en relación con el pasado.

Sin haberles preguntado por ello directamente, y con la posibilidad de elegir cualquier otro tema, casi el 68% de los alumnos en Costa Rica nombraron la violencia y la criminalidad como el problema social más grave. En el Salvador, lo hizo el 80% y, en cambio en Nicaragua menos del 20%. Por otra parte, casi todos los alumnos de los tres países respondieron que se sienten muy seguros en su ambiente habitual, mientras que en el ambiente que ellos desconocen personalmente tenían la certeza de que había peligros muy reales.

En la Décima Encuesta Nacional sobre Percepción de Inseguridad Ciudadana en México (Consulta Mitofsky, 2012), más de 8 de cada 10 mexicanos consideran que la seguridad hoy es peor a la que se vivía hace un año. Y para el 35% de los mexicanos, el principal problema en el país es la inseguridad, por encima del 20% que así considera a la crisis económica. Los delitos que tuvieron un aumento significativo de 2006 a 2010 fueron el robo y el secuestro, con un crecimiento porcentual de 35.4% y 75.2% respectivamente. Referente a los fallecimientos vinculados con el crimen organizado, en este periodo se han contabilizado un total de 32,612 homicidios vinculados con el crimen organizado. Siendo 2010 el año más violento con 15,273 homicidios. Se incrementa de 68% a 72% el porcentaje de personas que afirman haber vivido la cercanía familiar de un delito en el año 2011. En lo que se refiere al temor

al delito, el temor ciudadano a los 3 delitos principales (robo, secuestro y homicidio) se incrementó, 68% dice que tiene miedo a un robo a mano armada, 62% a un secuestro y 50% a un atentado terrorista. El temor no es exclusivo de una clase socioeconómica, mientras en la clase alta el temor al secuestro si es algo mayor al resto (68% vs 60%) para el atentado terrorista son los ciudadanos del nivel más bajo quienes más temen, y hay un temor similar en todos los niveles al robo a mano armada.

En un estudio realizado en la ciudad de México con estudiantes adolescentes de secundarias públicas y privadas mediante una escala de percepción de inseguridad social, la mayoría de los participantes del estudio percibieron a la ciudad como un lugar altamente peligroso y con mayor necesidad de vigilancia (Villatoro, Domenech, Fleiz & Orellana, 1997).

En el estado donde realizamos el presente estudio, según estadísticas de la Procuraduría de Justicia, la violencia en Jalisco nunca había sido tan alta desde que empezó en el año 2007 la llamada guerra contra el narcotráfico. En el informe que la Procuraduría de Justicia de Jalisco envió precisamente al Sistema Nacional de Seguridad Pública se estableció que los homicidios se habían triplicado. En el 2008, en el mismo lapso de tiempo, fueron asesinadas 125 personas, 163 en el 2009 y 232 en el 2010. La línea ascendente continuó en el 2011 reportando más de 300 casos y en 2012, en los primeros cuatro meses del año -hasta el 30 de abril- habían muerto 389 personas. Con cifras más recientes, al 20 de mayo ya iban 447 homicidios dolosos contra 888 que se dieron en total en el 2010 y mil 221 en el 2011, es decir, más de la mitad del primer caso y una tercera parte de la segunda cifra (Chávez, 2012).

Por lo tanto nos pareció conveniente investigar sobre la percepción de violencia e inseguridad que tienen los niños y adolescentes de su contexto social. La forma de percibir un riesgo influye en lo que el individuo haga ante ese riesgo percibido. El temor a ser víctima de delitos modifica hábitos que impactan en la vida de las personas, pues de acuerdo a la teoría de “Vulnerabilidad social” que proponen Skogan y Maxfield (1981) si el adolescente piensa que es invulnerable y no tiene miedo de que le suceda algo, es posible que no tome precauciones ni

decisiones acertadas para evitar conductas de riesgo, donde los efectos de la edad y género reflejan una estimación subjetiva de lo que sucedería en caso de resultar victimizado. El significado que estas percepciones tengan en el proceso de bullying escolar resultó necesario abordarlo en este caso con nuestro estudio.

2. Método

Se realizó un estudio observacional, transversal y analítico en estudiantes de escuelas básica, media y media superior que estudiaban en escuelas de ciudades medias (50000 a 1 millón de habitantes aprox.), ciudades pequeñas (15000 hasta 50000 habitantes) y localidades mixtas (entre 2500 y 15000 habitantes) del Estado de Jalisco en México.

El marco muestral comprendió estudiantes de 8 a 18 años de edad que cursaban quinto o sexto grado de cinco escuelas primarias y de cualquier grado escolar de ocho escuelas secundarias y diez escuelas preparatorias. Se aplicó un cuestionario auto administrado en línea a todos los estudiantes que se encontraban presentes el día de la aplicación y tenían consentimiento de sus padres (2735). De los 2474 que respondieron, se excluyó a quienes no contestaron todas las preguntas de violencia (30, 1.2%). Se eliminó a los que no contestaron las preguntas de nivel socioeconómico (243, 9.8%). Quedaron en el estudio 2201. Los participantes fueron 52.9% mujeres y 47.1% hombres; 11.1% tenía 8 a 11 años de edad, 41.3% 12 a 15 años y 47.6% 16 a 18 años.

Además de la información sociodemográfica, se utilizó un instrumento para identificar quienes eran observadores, víctimas o acosadores. El cuestionario diseñado para auto-aplicarse en línea denominado *Cuestionario sobre acoso escolar (bullying) entre estudiantes* (Hidalgo-Rasmussen, 2011) iniciaba definiendo lo que era bullying y se reiteraba su carácter repetitivo de la siguiente manera: *...Bullying que es cuando alguien o varias personas, maltratan o intimidan repetidamente a un compañero o compañera de escuela y que le afecta en cómo se siente, con su familia o sus calificaciones. No se considera acoso a una conducta negativa que se da ocasionalmente.* Al finalizar la definición,

aparecía un ejemplo de lo que era y no bullying diferenciándolo de una agresión aislada.

El cuestionario de Bullying entre estudiantes considera tres roles que diferentes autores han planteado como el triángulo que explica y mantiene al bullying. La manera en que estos roles se retroalimentan ha sido bien ilustrado por Sánchez (2009) en un diagrama presenta por ejemplo cómo el acosador pega o empuja, la víctima soporta las amenazas físicas del matón y el observador apoya al matón, lo que refuerza nuevamente la acción del acosador.

Las preguntas sobre roles del cuestionario fueron para el caso de observador: *¿Has observado que algún estudiante de tu escuela acose a algún o alguna estudiante?* En el caso de víctimas *¿Te han acosado otros estudiantes de tu escuela?* En el caso de los agresores: *¿Has acosado a algún (a) estudiante de tu escuela?*

En relación a la violencia, los datos fueron recogidos mediante un cuestionario auto administrado en línea, que requirió aproximadamente 30 minutos para completarse. Durante la aplicación el personal dio apoyo cuando así lo requirió el participante.

Variable independiente: Percepción de violencia en el entorno

En relación a la percepción de violencia se aplicaron seis preguntas cerradas. Dos preguntas indagaban sobre la violencia que percibía a nivel país y municipal. Las preguntas fueron *¿Cuánta violencia consideras que hay en el país?* las opciones de respuesta fueron de tipo ordinal, en una escala Likert, de cinco puntos con opciones de respuesta que se codificaron: 0=regular, poca, muy poca 1=muchísima, mucha y *¿Cuánta violencia consideras que hay en tu municipio?* Cuyas opciones de respuesta se codificaron: 1=mayor que en todo el país, 2=igual que en todo el país, 3=menor que en todo el país. Dos preguntas más indagaban sobre la percepción de seguridad en su entorno más cercano (su colonia y su escuela). Las preguntas fueron: *¿Qué tan segura consideras que es tu colonia?* y *¿Qué tan segura consideras que es tu escuela?* las opciones de respuesta se codificaron: 0=muy segura, segura, 1=poco segura, segura, muy insegura.

Variable resultado: *Haber observado algún acoso, haber sido acosado o haber acosado a otros*, cuyas opciones respuesta fueron si/no, se codificó como 0=no 1=sí.

Covariables

Género: Se codificó como 0=mujer y 1=hombre.

Edad: Se preguntó la edad en años cumplidos y se formaron 3 grupos que se codificaron como variable ordinal: 1= 8-11 años, 2= 12 a 15 años y 3= 16 a 18 años.

Nivel socioeconómico. Se calculó a partir de la escolaridad y trabajo de los padres y se clasificó en: clase baja trabajadora, clase alta trabajadora, media baja, media alta y alta (Rivas Torres & Bianchi-Aguila, 1991). Se codificó: clase alta trabajadora, media baja, media alta y alta = 0, y clase baja trabajadora = 1.

Nivel escolar: Se consideró nivel de escuela primaria, secundaria y preparatoria, esta variable fue ordinal codificada del 1 al 3.

Para el análisis estadístico se utilizó la prueba Chi Cuadrado para probar la existencia de una diferencia significativa entre las variables de estudio y las sociodemográficas y entre las propias variables de violencia y bullying. Se construyó un modelo mediante regresión logística binaria

En todos los análisis se adoptó un nivel de significación del 5%. Se utilizó el software estadístico SPSS V20 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

El proyecto fue aprobado por el Comité de Bioética del Centro de Investigaciones en Comportamiento Alimentario y Nutrición del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara y llevado a cabo de acuerdo con los postulados de la Declaración de Helsinki de las Pautas Éticas Internacionales para la Investigación Biomédica en Seres Humanos. Esta investigación se consideró de “riesgo mínimo”, de acuerdo a la Ley General de Salud de México. Una vez obtenida la autorización de las autoridades escolares para realizar la investigación, se informó y pidió consentimiento a los padres por escrito. Se informó del proyecto a los alumnos y explicó que su participación era voluntaria y los datos serían manejados de forma confidencial y anónima. Antes de iniciar el cuestionario, se pidió consentimiento informado a los estudiantes.

3. Resultados

Participaron 2201 estudiantes de 23 escuelas del estado de Jalisco, primarias un 14%, secundarias 31.2% y preparatorias 54.8%. Fueron 244 niños de 8 a 11 años (11.1%) y 1957 adolescentes (41.3% de 12 a 15 años) y 47.6% de 16 a 18 años. El 47.1% eran hombres y 52.9% mujeres. El nivel socioeconómico alto y medio alto correspondió a un 74.3% y el medio bajo y clase trabajadora al 35.7%.

Se encontró un 30.2% de observadores de bullying, víctimas un 10.5% y acosadores un 6.2%. Percibieron muchísima o mucha violencia en el país un 93.1% (tipo de violencia: un 25% asesinatos por droga, secuestros 22.2% robos 15.5%, amenazas telefónicas 10.8%); a nivel del municipio, violencia mayor que en el país 7.5%, igual un 25.5% y menor un 67% (tipo de violencia: robos 34.6%, asesinatos por drogas 17.5%, secuestros 9.3%, amenazas telefónicas 8.5%). Consideraron muy insegura, insegura o poco segura la colonia en un 30.3% y la escuela en un 15.6% y segura o muy segura la colonia 69.7% y la escuela un 84.4.

En cuanto a las características sociodemográficas de quienes asumen roles o no en el acoso escolar (Tabla 1) se encontró que por género se diferencia en la proporción de víctimas y de acosador (mayor en hombre en ambos casos) pero no hay diferencias significativas en el observador. Si se considera la edad es la de 12 a 15 años en la que presenta mayor proporción de roles seguida de 12 a 18 años. En nivel socioeconómico solo se encuentra diferencias significativas en el observador y con una frecuencia mayor en el nivel económico alto. A menor nivel educativo mayor proporción de observadores y víctimas siendo más alta la proporción de agresores en secundaria.

Tabla 1. Roles de bullying según variables sociodemográficas (n= 2201).

		Observador					Víctima					Acosador				
		No		Si		p	No		Si		p	No		Si		p
		n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%	
Sexo	Hombre	712	46.3	324	48.8	0.286	902	45.8	134	58	0.000	952	46.1	84	61.8	0.000
	Mujer	825	53.7	340	51.2		1068	54.2	97	42		1113	53.9	52	38.2	
Edad (grupos)	8 a 11 años	146	9.5	98	14.8	0.000	198	10.1	46	19.9	0.000	230	11.1	14	10.3	0.065
	12 a 15 años	606	39.4	303	45.6		788	40	121	52.4		840	40.7	69	50.7	
	16 a 18 años	785	51.1	263	39.6		984	49.9	64	27.7		995	48.2	53	39	
Nivel socio económico	Medio alto y alto	828	53.9	402	60.5	0.004	1092	55.4	138	59.7	0.212	1151	55.7	79	58.1	0.593
	Demás	709	46.1	262	39.5		878	44.6	93	40.3		914	44.3	57	41.9	
Escuela	Primaria	186	60.2	123	39.8	0.000	254	82.2	55	17.8	0.000	286	92.6	54	4.5	0.001
	Secundaria	429	62.5	257	37.5		579	84.4	107	15.6		627	91.4	59	8.6	
	Preparatoria	922	76.5	284	23.5		137	94.3	69	5.7		1152	95.5	54	4.5	

Se utilizó Ji cuadrado

Fuente: Elaborada por los autores.

En relación a la percepción de violencia e inseguridad y variables sociodemográficas (Tabla 2) se encontró en género que es más frecuente en mujeres la percepción de inseguridad en su colonia. La violencia percibida en el país es mas frecuente en 16 a 18 años y la del municipio en edades menores del mismo modo que ocurre en la inseguridad

percibida en su colonia. Encontramos que en el nivel socioeconómico mayor se percibe más la violencia en el municipio. La violencia del país se considera alta, más en el nivel escolar de preparatoria, mientras que la violencia en el municipio y la inseguridad en la colonia mas en primaria y secundaria y la inseguridad en escuela en secundaria y preparatoria.

Tabla 2. Violencia percibida en el país y en relación a ella la percibida en el municipio según variables sociodemográficas (n=2201).

	Violencia percibida en el país					Percepción de violencia en el municipio respecto al país					Considero que vivo en una colonia...					Considero que estoy en una escuela...				
	Muchísima o mucha		Regular, poca o muy poca		p	Mayor o igual		Menor		p	Insegura		Segura		p	Insegura		Segura		p
	n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%		n	%	n	%	
Sexo																				
Hombre	955	92.2	81	7.8	0.111	333	32.0	703	67.9	0.685	280	27.0	756	73.0	0.001	173	16.7	863	83.3	0.141
Mujer	1095	94	70	6.0		385	33.0	780	67.0		392	33.6	773	66.4		167	14.3	998	85.7	
Edad																				
8 a 11 años	224	91.8	20	8.2	0.041	110	45.1	134	54.9	0.000	75	30.7	169	69.3	0.000	19	7.8	225	92.2	0.001
12 a 15 años	835	91.9	74	8.1		314	34.5	595	65.5		322	35.4	587	64.5		159	17.5	750	82.5	
16 a 18 años	991	94.6	57	5.4		294	28.1	754	71.9		275	26.2	773	73.8		162	15.5	886	84.5	
Nivel socioeconómico																				
Demás	524	92.3	44	7.7	0.382	163	29.0	405	71.3	0.024	194	34.2	374	65.8	0.034	88	15.5	480	84.5	0.510
Medio alto y alto	1526	93.4	107	6.6		555	34.0	1078	66.0		478	29.3	155	70.7		252	15.4	1381	84.6	
Nivel escolar																				
Primaria	284	91.9	25	8.1	0.043	134	43.4	175	56.6	0.000	102	33.0	207	67.0	0.000	26	8.4	283	91.6	0.000
Secundaria	628	91.5	58	8.5		265	38.6	421	61.4		250	36.4	436	63.6		142	20.7	544	79.3	
Preparatoria	1138	94.4	68	5.6		319	27.0	887	73.5		320	26.5	886	73.3		172	14.3	1034	85.7	

Se utilizó Ji cuadrado

Fuente: Elaborada por los autores.

Inicialmente la relación entre violencia y acoso se analizó mediante asociación simple con *Ji cuadrado* (Tabla 3) donde se puede observar que en la percepción de violencia en el país solo hay diferencias significativas en el observador que aprecia mucha o muchísima en mayor proporción que el no observador. En los tres roles de acoso la percepción de su municipio

con inseguridad mayor o igual al país, es mayor y significativa. La inseguridad percibida en la colonia es mayor y significativa la diferencia del observador y de la víctima de quien no lo es. En el caso de la inseguridad percibida en la escuela en los tres roles de bullying hay diferencia significativa mayor que quienes no asumen roles.

Tabla 3. Asociación entre violencia en el país y el municipio. seguridad en la colonia y en la escuela según roles de bullying ($n=2201$).

	Observador					Víctima					Acosador				
	no		sí			no		sí			no		sí		
	n	%	n	%	p	n	%	n	%	p	n	%	n	%	p
¿Cuánta violencia consideras que hay en el país?															
Mucha a muchísima	1420	92.4	630	94.9	0.042	1833	93.0	217	93.9	0.711	1924	93.2	126	92.6	0.953
Regular a poca	117	7.6	34	5.1		137	7.0	14	6.1		141	6.8	10	7.4	
En tu municipio la violencia es															
Mayor igual país	462	30.1	256	38.6	0.000	610	31.0	108	46.8	0.000	663	32.1	55	40.4	0.056
Menor que país	1075	30.1	408	61.4		1360	69.0	123	53.2		1402	67.9	81	59.6	
Considero que vivo en una colonia...															
Insegura	437	28.4	235	35.4	0.001	579	29.4	93	40.3	0.001	630	30.5	42	30.9	0.927
Segura	1100	71.6	429	64.6		1391	70.6	138	59.7		1435	69.5	94	69.1	
Considero que estoy en una escuela															
Insegura	178	11.6	162	24.4	0.000	280	14.2	60	26.0	0.000	306	14.8	34	25.0	0.002
Segura	359	88.4	502	75.6		1690	85.8	171	74.0		1759	85.2	102	75.0	
Se utilizó ji cuadrado															

Fuente: Elaborada por los autores.

En la Tabla 4 aparecen los modelos de regresión logística encontrados que nos permitieron en un segundo momento profundizar en la relación entre violencia y acoso escolar. Para construir el modelo de observadores, se verificaron las interacciones y confusiones de las variables. La variable nivel socioeconómico presentó modificación del efecto (interacción con sexo) por lo que se eliminó. La variable violencia en el país presentó confusión con la variable sexo por lo que se eliminó. Después de realizar el modelo de regresión hacia atrás RV, en el tercer paso quedaron la violencia en el municipio (OR 1.27 IC 1.04-1.54), la inseguridad en la escuela

(OR 2.47 IC 1.94-3.15) y la edad (OR .69 IC .60-.79). La proporción de variabilidad que es explicada por este modelo es baja de un 4 % a 6 % ($R^2_{CS}=.04$ y el $R^2_N=.06$) pero el test de Hosmer y Lemeshow .939 indica buen ajuste del modelo.

		B	E.T.	Wald	p	Exp(B)	I.C. 95%	
							Inferior	Superior
OBSERVADOR	Constante	-0.201	0.174	1.332	0.248	0.818		
	V. municipio	0.236	0.1	5.509	0.019	1.266	1.04	1.541
	Seg. escuela	0.906	0.123	54.38	0.000	2.474	1.944	3.147
	Edad	-0.376	0.07	28.892	0.000	0.687	0.599	0.788
VICTIMA	Constante	-1.374	0.26	27.833	0.000	0.253		
	Sexo	0.52	0.144	12.955	0.000	1.682	1.267	2.233
	V. municipio	0.501	0.146	11.833	0.001	1.65	1.241	2.196
	Seg. colonia	0.302	0.151	3.99	0.046	1.353	1.006	1.819
	Seg. escuela	0.668	0.174	14.795	0.000	1.95	1.388	2.741
	Edad	-0.656	0.102	41.054	0.000	0.519	0.425	0.634
ACOSADOR	Constante	-3.282	0.165	397.457	0.000	0.038		
	Sexo	0.626	0.182	11.774	0.001	1.87	1.308	2.675
	V. municipio	0.306	0.184	2.774	0.096	1.358	0.947	1.948
	Seg. escuela	0.577	0.211	7.498	0.006	1.78	1.178	2.691
gl=1								

Fuente: Elaborado por los autores.

En relación al modelo de víctimas, se verificaron las interacciones y las confusiones. La variable nivel socioeconómico y violencia en el país se eliminaron. Se realizó el modelo hacia atrás RV con las demás variables. Solo hubo un paso quedando las variables sexo (OR 1.68 IC1.27-2.23), violencia en el municipio (OR 1.65 IC1.24-2.20), inseguridad en la colonia (OR 1.35 IC 1.02-1.82), inseguridad en la escuela (OR 1.95 IC 1.39-2.74); edad (.52 IC.42-.63). La proporción de variabilidad que es explicada por este modelo es baja de un 4 % a 9 % ($R^2_{CS}=.04$ y el $R^2_N=.09$) y el test de Hosmer y Lemeshow .70 lo que indica buen ajuste del modelo

Para construir el modelo de acosadores, se verificó interacciones y confusiones, después de ello se eliminaron las variables violencia país, nivel socioeconómico y violencia en la colonia. En el paso 2 del modelo hacia atrás RV quedaron las variables sexo (OR 1.87 IC

1.31-2.67) y seguridad en la escuela (OR 1.78 IC 1.18-2.69). La proporción de variabilidad que es explicada por este modelo es baja de un 1% a 3 % ($R^2_{CS}=.01$ y el $R^2_N=.03$). Y el test de Hosmer y Lemeshow .70 lo que indica buen ajuste del modelo.

4. Discusión

El hallazgo principal de este estudio fue que la percepción de violencia e inseguridad en el entorno de niños y adolescentes se relaciona con su rol dentro del bullying. La variable que participó en la explicación de los tres roles fue la percepción de inseguridad en la escuela, mientras que la variable violencia percibida en el municipio solo participó en el caso de observadores y víctimas. La inseguridad en la colonia solo participó en el modelo de víctimas.

En nuestro estudio la prevalencia de víctimas fue de 10.5%, menor a la de estudiantes

mexicanos de primaria (19%) y secundaria (25.3%) (Instituto Nacional de Salud Pública, 2010) y menor al rango encontrado en estudios europeos (11.7% al 29.6%) (Analitis et al., 2009). Las diferencias pueden deberse al tipo de instrumentos utilizados, por ejemplo en el caso de Analitis, et al. (2009) el instrumento utilizado fue un dominio del cuestionario Kidscreen, sin embargo aún cuando el instrumento sea el mismo, puede haber prevalencias distintas entre estudios en las que entre otras variables pudieran influir las variables culturales y sociales, así como diferencias en la implementación de políticas y programas (Craig et al., 2009).

En nuestro estudio el género se muestra asociado a ser víctima o acosador, en ambos casos con mayores prevalencias en hombres, lo cual confirma tendencias encontradas en estudios previos sobre todo antes de los 14 años, que ha señalado Hernández (2009), influencias estimuladas por los medios de comunicación y las instituciones basadas en el patriarcado, así como la transgresión de normas y toma de riesgos (Hagen & McCarthy, 1997). En nuestro estudio la edad se asoció a los roles de observador y víctima lo que va en el mismo sentido que planteamientos previos, donde la edad está asociada a variaciones tanto en intensidad como en frecuencia de la violencia y que ha intentado ser explicada por la teoría del control social informal clasificado por edad (Sampson & Laub, 2005), que explica que una persona será más violenta mientras sus vínculos con otros individuos e instituciones sean más débiles. Así según la etapa de desarrollo las instituciones y personas a las que se vincula la persona cambian y ello combinado con el capital social (inversión en relaciones) y situaciones estructurales como pobreza, favorecen la aparición de comportamientos delictivos.

Tanto en los análisis bivariados como en las multivariados, la percepción de violencia en el entorno se relacionó con la participación en alguno de los roles de bullying. La percepción de la violencia podría influir en la participación en el acoso, si coincide con la niñez o adolescencia, vínculos débiles con personas que deberían ser significativas y relaciones escasas con las instituciones principales para la edad

como lo han señalado antes Sampson y Laub (2005). Al percibir violencia en el municipio o la escuela, la persona podría reproducir las conductas que observa, así, como plantea la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1991), la persona que observa comportamientos agresivos aun por video tiende a reproducirlos cuando existen condiciones facilitadoras en el ambiente. La reproducción de la violencia a partir de ser testigo de ella puede ser explicada en la consideración que hace la persona de que la conducta es percibida como apropiada o al menos una solución aceptable al conflicto (Nofziger & Kurtz, 2005) o un medio para crear oportunidades y ganar poder. No solo el ser testigo del bullying sino, como han apuntado los mismos autores, ser víctima de violencia podría aumentar las probabilidades de ser violento. Sin embargo en nuestro estudio la variable de percepción de violencia en el municipio y la colonia no participaron en la explicación del rol de acosador, lo que no va en concordancia con lo expuesto por Schwartz y Proctor (2000) que encontraron que los que habían observado violencia comunitaria tenían más probabilidad de ser agresivos hacia sus compañeros. Pudiéramos tener un sub-reporte de acosadores en nuestro estudio (6.2%) ya que el porcentaje de víctimas es mayor, aunque es frecuente que un acosador lo sea de varias víctimas, sin embargo hay estudio en que los agresores superan en mucho esta proporción, por ejemplo en adolescentes de noveno grado en Colombia Chaux et al. (2009), encontraron una prevalencia de 19.6%. El hecho de que pudiéramos tener un sub-reporte de acosadores en nuestro estudio sería comprensible en un entorno donde las autoridades escolares pretenden un entorno sin violencia pero las normas que establecen o el seguimiento a las mismas es débil. Mientras que también la declaración de ser víctima de bullying pudiera estar sujeta a temores por la denuncia, sin embargo la auto declaración de ser un acosador podría estar relacionada al temor de expulsión o castigo de los padres.

El hecho de que el bullying sea un fenómeno complejo y multifactorial, influyó en que los modelos solo explicaran una proporción

pequeña de la varianza. Variables que no fueron estudiadas aquí podrían también ser partícipes de la explicación de bullying (Chaux et al., 2009). Llama la atención que la variable de violencia en el país no haya participado en los modelos, sin embargo en los análisis bivariados se puede observar que sus relaciones con los roles fueron débiles para el observador y nulos para víctimas y acosadores. Es probable que la percepción de la violencia en el país esté mediada también por el desinterés por las noticias a nivel nacional, en México, el prácticamente nulo nivel de lectura de periódicos en estas edades, la mala calidad de los noticieros que podrían escuchar a esta edad los estudiantes, podría haber contribuido a que se formaran una idea muy superficial de lo que acontece en el país y sean las noticias más cercanas (a partir de las que suceden en su municipio) a las que por radio tengan acceso o por tener un impacto directo en su familia o comunidad de las que se enteren. Lo mismo sucede con la inseguridad que ellos perciban en su escuela que se da por contacto directo en los recesos o durante el salón de clase lo que tenga más influencia en su conducta. Si así fuera, entonces nuestro hallazgos también irían en la dirección de lo comentado por Akiba et al. (2002) a partir de su estudio de 37 países, en el sentido de que la violencia que ocurre en las escuelas podría estar más relacionada con factores similares, como los relacionados con el contexto escolar en sí y no con otros aspectos violentos pero no vinculados directamente con el bullying, en ese mismo sentido ha criticado que se intente explicar la violencia escolar utilizando teorías de delincuencia juvenil tradicionales. Así nuestros hallazgos con respecto a la percepción de violencia en el país darían soporte a los hallazgos de Akiba et al. (2002) en el sentido de que las tasas de violencia en la escuela no serían un reflejo directo de las tasas de crímenes en la sociedad.

Como limitaciones podemos señalar que el estudio es transversal las relaciones causales por tanto no pueden ser determinadas. El tamaño de la población se redujo al restar a quienes se excluyeron por no haber contestado el cuestionario completo o porque no asistieron a la aplicación, esto llevó a distintas tasas de

respuesta. Aunque no tenemos información de los niños y adolescentes que no participaron debido a que no estuvieron presentes o no trajeron el consentimiento de los padres, el tamaño grande de la población podría acercarnos a la situación de los niños y adolescentes del Sur del Estado de Jalisco. El sistema escolar en Jalisco tiene cierta homogeneidad por lo que los hallazgos pudieran ser semejantes en otras regiones del Estado. Aunque nuestra población en estudio incluyó un amplio rango de edades, tuvo la presencia de ambos géneros y participantes tanto de escuelas públicas como privadas, los resultados de este estudio no pueden considerarse representativos de la población del Estado (Smith et al., 2002).

La aplicación de los cuestionarios requería de computadoras y de conexión a internet y varias escuelas que no contaban con estos insumos no pudieron ser incorporadas al estudio. Escuelas con recursos más escasos pueden no verse reflejadas en estos resultados y también quienes por su extracción socioeconómica inferior no tenían las habilidades básicas necesarias para contestar el cuestionario o comprender su funcionamiento.

Además nuestro instrumento, por ser de autoreporte puede mostrar datos sesgados por la deseabilidad social. El autorreporte es un método adecuado sobre todo para muestras grandes como la nuestra porque disminuye los costos. Aunque el estudio del bullying tiene ya varias décadas, la designación de quién es víctima de bullying depende del instrumento que se utilice, el tiempo de recordatorio, la definición de bullying y los puntos de corte utilizados (Olweus, 2013).

5. Conclusiones

Los hallazgos de este estudio muestran que en estudiantes mexicanos ser víctima de bullying es un problema de salud pública que se presentó en el 10.5% de la población estudiada, y que ser víctima de bullying se asocia a la percepción que niños y adolescentes tienen de la violencia, sobre todo a nivel municipal, de su colonia y su escuela. El perfil del observador fue: edad 12 a 15 años, nivel socioeconómico medio

alto y alto, escolaridad primaria o secundaria, considera que hay mucha violencia en el país y mayor en su municipio, que vive en una colonia y escuela insegura. El perfil de las víctimas coincide con el de los observadores excepto en que se caracterizan por ser mayormente hombres y no se distinguen especialmente por la cantidad de violencia que perciben en el en el país. El perfil del acosador coincide con el de la víctima excepto en que su escolaridad es mayormente de secundaria. Al considerar los análisis multivariados, el rol del observador se asocia a percibir violencia en el municipio e inseguridad en la escuela y tener menor edad, el rol de víctima a ser hombre, percibir violencia en el municipio, inseguridad en la colonia y en la escuela y tener menor edad mientras que el rol del acosador a ser hombre y percibir violencia en la escuela.

Es importante que posteriores estudios profundicen en otras variables que no fueron exploradas en este estudio, como los vínculos que tienen con la escuela, clima escolar y sus redes sociales.

Lista de referencias

- Aguilar, R. (2010). *Índices de violencia*. Recuperado el 1 de febrero de 2013, de: <http://www.etcetera.com.mx/articulo.php?articulo=4892>
- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P. & Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39 (4), pp. 829-853. doi:10.3102/00028312039004829
- Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M. & Rajmil, L. (2009). Being bullied: associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, 123 (2), pp. 569-77. doi:10.1542/peds.2008-0323
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. J. Kurtines & J. L. Gewirtz (eds.) *Handbook of moral behavior and development*, (pp. 45-103). Hillsdale: Erlbaum.
- Consulta Mitofsky (2012). *Décima Encuesta Nacional sobre Percepción de Inseguridad Ciudadana en México* (p. 34). Recuperado el 8 de Marzo de 2015, de: <http://mucd.org.mx/recursos/Contenidos/EncuestaMitofskydePercepcinCiudadana sobre la/documentos/10 Encuesta Mitofsky completa.pdf>
- Craig, V. M. & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: international report from the 2001/2002 survey*, (pp. 133-144). Copenhagen: World Health Organization. Recuperado el 8 de Marzo de 2015, de: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/110231/e82923.pdf
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B. & Nansel, T. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54 (Suppl. 2), pp. 216-224. doi:10.1007/s00038-009-5413-9.
- Chaux, E., Molano, A. & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35 (6), pp. 520-529. doi:10.1002/ab.20320
- Chávez, V. (2012, May 30). Jalisco comparte cifras en homicidios dolosos durante 2012. *El Occidental*, p. 1. Guadalajara. Recuperado el 8 de Marzo del 2015, de: <http://www.oem.com.mx/eloccidental/notas/n2561417.htm>
- Espelage, D. L., Bosworth, K. & Simon, T. R. (2000). No Title. *Journal of Counseling & Development*, 78 (3), pp. 326-333. doi:doi:10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ*, 319 (7206), pp. 344-348. doi:10.1136/bmj.319.7206.344

- Gladstone, G. L., Parker, G. B. & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults?: A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 194 (3), pp. 201-208. doi:10.1097/01.nmd.0000202491.99719.c3
- Goldstein, B. E. (2005). *Sensación y Percepción*. Madrid: Thomson.
- Hagen, J. & McCarthy, B. (1997). *Mean Streets: Youth Crime and Homelessness*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511625497
- Hernández, T. (2009). A socio-ecological perspective on bullying. A new synthesis. *Revista Internacional de Sociología*, 67 (3), pp. 631-654. doi:10.3989/ris.2008.11.22
- Hidalgo-Rasmussen, C. (2011). *Proceso de construcción del cuestionario sobre acoso escolar (bullying) entre estudiantes*. (Inédito).
- Huhn, S. (2013). La percepción social de la inseguridad en Costa Rica, El Salvador y Nicaragua. *Revista de Ciencias Sociales*, 4 (122), pp. 149-165. doi:10.15517/rcs.v0i122.9881
- Instituto Nacional de Salud Pública (2010). Encuesta Nacional de Salud en Escolares 2008. Recuperado el 7 de Agosto de 2014, de: <http://www.insp.mx/produccion-editorial/publicaciones-antiores-2010/1448-encuesta-nacional-de-salud-en-escolares-2008.html>
- Matlin, M. & Foley, H. (1996). *Sensación y Percepción*. México, D. F.: Prentice Hall.
- Nofziger, S. & Kurtz, D. (2005). Violent Lives: A Lifestyle Model Linking Exposure to Violence to Juvenile Violent Offending. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42 (1), pp. 3-26. doi:10.1177/0022427803262061
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), pp. 751-780. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, (p. 380). Washington, D. C.: Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 8 de Marzo de 2015, de: http://www1.paho.org/Spanish/AM/PUB/Violencia_2003.htm
- Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I. & Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 6 (1), pp. 295-317. Consultado el 8 de Marzo de 2015, de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v6n1/v6n1a10.pdf>
- Sampson, R. J. & Laub, J. H. (2005). A Life-Course View of the Development of Crime. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 602 (1), pp. 12-45. doi:10.1177/0002716205280075
- Sánchez, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Alcalá La Real: Formación Alcalá.
- Schwartz, D. & Proctor, L. J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (4), pp. 670-683. doi:10.1037//0022-006X.68.4.670
- Skogan, W. G. & Maxfield, M. G. (1981). *Coping with Crime: Individual and Neighborhood Reactions*. Crime & Delinquency. Beverly Hills: Sage Publications.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefhoghe, A. P. D., Almeida, A., Araki, H. & Wenxin, Z. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73 (4), pp. 1119-1133. doi:10.1111/1467-8624.00461
- Villatoro, B., Domenech, M., Fleiz, C. & Orellana, A. (1997). Percepción de la inseguridad social y su relación con el uso de las drogas. *Revista Mexicana de Psicología*, 14 (2), pp. 105-112.

Referencia para citar este artículo: Vargas-Salfate, S., Oyanedel, J. C. & Torres-Vallejos, J. (2015). Socialización e interés en la política en jóvenes de Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 781-794.

Socialización e interés en la política en jóvenes de Chile*

SALVADOR VARGAS-SALFATE**

Investigador de la Universidad de Santiago, Chile.

JUAN CARLOS OYANEDEL***

Profesor Universidad de Santiago, Chile.

JAVIER TORRES-VALLEJOS****

Investigador de la Universidad de Santiago, Chile.

Artículo recibido en junio 16 de 2014; artículo aceptado en agosto 19 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (Analítico):** El objetivo del artículo es discutir la relación entre socialización e interés por la política en jóvenes de Chile, desde las teorías de la socialización y la cultura política, que sostienen que las orientaciones de los individuos son adquiridas mediante procesos de relaciones con otros y con instituciones, de forma recíproca. A partir de la Encuesta Metropolitana de Comportamiento Político Juvenil (2012) aplicada a residentes -entre 18 y 25 años- del Gran Santiago, y a través de modelos de regresión logística, se verifica que el principal factor explicativo del interés por la política es informarse de esta temática con los amigos y amigas, destacando así la relevancia del contexto socializador.

Palabras clave: influencia social, socialización, interés por la política, comportamiento político (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Socialization and interest in politics among young Chileans

• **Abstract (analytical):** The purpose of this article is to discuss the relationship between socialization and interest in politics among young people in Chile in the framework of theories relating to political socialization and political culture. These state that the orientations of individuals are acquired through processes of reciprocal relationships with others and with institutions. Using the results of the Metropolitan Survey on Youth Political Behavior (2012), conducted with young people (aged 18 to 25 years) resident in the city of Santiago, and applying logistical regression models, the authors verify that the main explanatory factor of interest in politics is engaging with friends on this topic, highlighting the importance of the socializing context.

* Este artículo de **revisión de tema** es el producto de los encuentros, producciones y sospechas que han emergido durante la realización del Proyecto “Maestros, Memoria y Movimiento Pedagógico” financiado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), desde febrero de 2013. Áreas: Historia y Educación. Subárea de Conocimiento: Educación.

** Profesor de la Universidad del Tolima, Colombia. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad del Tolima. Máster en Desarrollo Educativo y Social Convenio Cinde-UPN. Ponente en el IV Coloquio Latinoamericano de Biopolítica. Doctorante en Psicología de la Universidad de Girona. Docente del Colegio Entre Nubes S. O. IED (Colombia). Correos electrónicos: osle1972@gmail.com; olcardenasf@ut.edu.co

*** Sociólogo. PhD in Law (Criminology and Criminal Policy) de King's College London. Profesor Asociado del Departamento de Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Santiago. Director del Centre for Experimental Social Sciences (CESS) de la Universidad de Santiago de Chile. Correo electrónico: juan.oyanedel@usach.cl

**** Psicólogo. Doctorante en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado en Psicología Educacional e Infanto-Juvenil de la Universidad de Santiago. Diplomado en Criminología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigador del Centre for Experimental Social Sciences (CESS) de la Universidad de Santiago de Chile. Correo electrónico: javier.torresv@usach.cl



Key words: social influence, socialization, interest in politics, political behavior (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Socialização e interesse pela política entre jovens chilenos

• **Resumo (analítico):** O objetivo deste artigo é discutir a relação entre a socialização e o interesse pela política nos jovens chilenos, a partir das teorias da socialização e cultura política, que sustenta que as orientações dos indivíduos são adquiridas através de relações com outros e com instituições reciprocamente. A partir da Pesquisa Metropolitana sobre Comportamento Político Juvenil (2012), aplicada aos residentes (entre 18 e 25 anos) de Santiago de Chile, e através de modelos de regressão logística, verifica-se que o principal fator explicativo do interesse pela política é informar-se sobre este assunto com os amigos, destacando assim a importância do contexto de socialização.

Palavras-chave: influência social, socialização, interesse pela política, comportamento político (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción, -2. Cultura y socialización política. -3. Metodología. -4. Resultados. -5. Discusión. - Lista de referencias.

1. Introducción

Durante las últimas dos décadas, el debate público en Chile ha estado marcado por la discusión respecto al desinterés de los ciudadanos y ciudadanas frente a la política. Dicha preocupación radica en el sostenido descenso en la inscripción electoral hasta el año 2012 y, luego, en la baja participación en las elecciones populares (municipales, parlamentarias y presidenciales) luego de la reforma al sistema electoral que instauró la inscripción automática universal y el voto voluntario para los individuos mayores de 18 años.

Por ejemplo, en el plebiscito de 1988, que marcó la salida de Pinochet del poder ejecutivo, la tasa de participación fue de un 86,8% de la población en edad de votar, destacando que el 92,3% de los chilenos y chilenas estaba inscrito (Navia, 2004). Sin embargo, a lo largo de los años noventa la participación electoral disminuyó, encontrándose en la teoría del malestar social (Pnud, 1998, Brunner, 1998) la principal discusión sobre este comportamiento; al respecto, las personas preferirían no concurrir a votar, porque la política habría devenido en una cuestión irrelevante para sus vidas pues habría perdido su capacidad de construir normas sociales (Lechner, 2002). Sin embargo, se demostró que la participación electoral era similar e, incluso, mayor a la existente en los años previos al golpe militar.

Por consiguiente, el plebiscito constituyó una participación excepcional debido a la disputa política en que se enmarcó, siendo la baja posterior una normalización, ya que se llegó a los niveles históricos (Navia & Joignant, 2000). De todos modos, los propios autores de esta tesis señalaron que la particularidad del período se encontraba en que los sujetos jóvenes presentaban tasas menores de participación que en otros momentos de la historia del país.

Específicamente, en lo que respecta a la participación electoral de la gente joven cabe señalar que, en el momento del plebiscito, los individuos inscritos de edades entre 18 y 29 años, representaban el 35.9% del electorado, alcanzando solo el 14.5% en el 2000 (Thezá, 2003) y el 9% en 2009 (Injuv, 2013). A ello se suma que, hasta el 2003, los sujetos jóvenes no inscritos siempre representaron a una proporción mayor que sus pares inscritos, en general (Madrid, 2005). En ese sentido, la variable edad se erigió como significativa para predecir la participación (Toro, 2007), aunque ya en la década que inició el nuevo siglo, la desvinculación con la política comenzó a transversalizarse en todos los tramos etarios.

La constatación del descenso de las tasas de inscripción electoral, que superaron la barrera de la normalización histórica (Toro, 2008), llevó a enfocar los estudios en la materia en el interés de las personas por la política. Una primera constatación sostiene que los niveles de interés en el período de 1987-1989 son similares a los

de 1969, siendo levemente mayores en esta última fecha (Baño, 1995).

Sin embargo, existe una serie de indicios que indicarían una alta apatía de los jóvenes y las jóvenes de Chile. En ese sentido, al contrastar por cohortes se evidenció que a principios de los años 2000 se llegó a los niveles más altos de desinterés, desde 1956 (Madrid, 2005). Las razones de esta actitud radicarían en la percepción de falta de representación por parte de la esfera política y sus actores institucionales (Fernández, 2000). Un aspecto importante es que la crítica se concentra en el funcionamiento de la política más que en su rol como organizadora de la sociedad (Navarrete, 2008).

Un elemento importante radica en los círculos más cercanos de los jóvenes y las jóvenes, los cuales influyen en su interés por la política. Un ejemplo consiste en los establecimientos educacionales, que se estructuran como un marco socializador en materia política. Al respecto, Ponce (2013) distingue entre liceos de centro y periferia, definidos los primeros en función de su alta calidad educativa en contraste con los segundos. Los estudiantes y las estudiantes del primer tipo de liceo tienen un comportamiento marcado por un alto interés en la política, situación contraria entre quienes asisten a los liceos de periferia. En ese sentido, los establecimientos educacionales ejercerían un influjo relevante, en materia de concepciones, normas y valores, los que remiten a un tipo determinado de cultura política, marcado por el involucramiento en materia pública -en el caso de los liceos de centro-, en contraposición con los rasgos apáticos de los liceos de periferia.

A pesar del importante desinterés hacia la política, este parece radicar solo en la esfera institucional, ya que a partir de diferentes versiones de la Encuesta Nacional de la Juventud, se ha constatado que los jóvenes participan en organizaciones, por lo que no serían totalmente apáticos (Sandoval, 2000, Riquelme, 2002, Thezá, 2003). Así, la última, correspondiente al año 2012 (Injuv, 2013), evidencia que un 80.6% de las personas jóvenes está nada o poco interesado en la política, siendo mayor esta cifra en el tramo correspondiente a 15 a 19 años (83.9%), descendiendo progresivamente en los demás tramos etarios (81.5% y 76.1%). Esto

coexiste con la participación en organizaciones, al menos una vez en el último año, de un 45%.

En el presente artículo, considerando estos antecedentes, intentaremos explicar por qué las personas jóvenes no se interesan por la política considerando sus círculos de socialización e información ya que, tal como lo explicaremos en el siguiente apartado, para efectos de las corrientes de la socialización y la cultura política, un elemento clave es cómo se relacionan los individuos y se inculcan prácticas, orientaciones y valores en la sociedad. Luego abordaremos la metodología, sobre la base de la Encuesta Metropolitana sobre Comportamiento Político Juvenil del año 2012, elaborada por el Centro de Estudios Cuantitativos de la Universidad Andrés Bello. Posteriormente expondremos los principales resultados, intentando dilucidar el vínculo entre interés y socialización política en jóvenes. Finalmente, culminaremos con una reflexión sobre la importancia del enfoque de la socialización política.

2. Socialización y cultura política

En términos generales, la socialización alude al proceso por el cual se inculcan las normas sociales compartidas por un determinado grupo -así como sus creencias y formas de actuar-, a aquellos individuos que se consideran como parte de este (Jaramillo, 2012). Esta temática ha sido preocupación de la sociología clásica -tanto explícita como implícitamente-, al señalar un componente relevante de la integración social. Así, por ejemplo, Durkheim (1995) y Parsons (1968) destacan la importancia de la transmisión de valores en términos de la posibilidad de una adecuada cohesión y, por tanto, funcionamiento de la sociedad. En contraste, a partir del pensamiento de Marx y Engels (1971), sería posible inferir que el fomento de las prácticas compartidas socialmente es, en estricto rigor, una vía de transmisión de la ideología dominante, que pese a tener una visión negativa en su obra, es presentada como una característica de la sociedad de su época.

Un desarrollo contemporáneo de este concepto lo realizan Berger y Luckmann (2001), quienes definen la socialización como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (p. 166). En este marco, distinguen

entre aquella etiquetada como primaria y la denominada socialización secundaria. La socialización primaria es la que sucede en la infancia del niño o niña, asociada principalmente a la agencia de los padres, madres o individuos cuidadores más cercanos. En ella se genera la imagen y el concepto de los otros, internalizando el contexto social en el que se encuentra inserto. Mientras que en la socialización secundaria, de menor relevancia que la anterior, se inculcan conocimientos específicos acerca de los contextos institucionales, principalmente en términos de los roles involucrados, los cuales están asociados a la división del trabajo.

También se ha investigado el rol de la socialización en el plano del comportamiento y las actitudes políticas, principalmente en las fases tempranas de la niñez. De este modo, la socialización política alude al proceso por el que los individuos internalizan los elementos necesarios para desenvolverse e involucrarse en la vida política de su comunidad o sociedad, en términos de prácticas, valores, costumbres y normas (Alvarado, Ospina-Alvarado & García, 2012). Un punto importante a destacar, es que todo proceso de socialización implica una transmisión de cultura (Musitu, 2000), razón por la cual existe un vínculo -también considerado a nivel de las investigaciones empíricas- con la cultura política.

El enfoque de la cultura política, a su vez, intenta explicar por qué los distintos regímenes políticos permanecen estables en el tiempo o sufren cambios importantes, más allá de las variables económicas e institucionales. Según Verba y Almond (1970), para efectos de su estudio comparado en Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania y México, la cultura política refiere principalmente a las orientaciones de carácter psicológico hacia objetos de tipo político, pudiendo ser cognitivas, afectivas y evaluativas. Estos objetos pueden ser roles o estructuras específicas, así como los titulares de estos, y principios y mandatos de gobierno.

La cultura política de un determinado colectivo, en definitiva, delimita el campo de lo posible en materia política, ya sea respecto a comportamientos, problemas o soluciones (Elkins & Simeon, 1979). Por ende, sería fundamental como forma de disminuir la complejidad asociada al sistema político, en tanto que las alternativas lógicamente factibles

son innumerables y los actores deben tomar decisiones.

Un alcance importante es distinguir entre orientaciones propias de la cultura política y actitudes (Magre & Martínez, 2005). Por un lado, las primeras corresponden a un marco general estable en el tiempo, caracterizado por su amplitud. Por otro lado, las segundas son específicas y fluctuantes de acuerdo con la coyuntura. En ese sentido, la cultura política sería un rasgo basal para el desarrollo político institucional de un país.

Así, las investigaciones sobre socialización política, en el intento de explicar la persistencia de actitudes, comportamientos y valores en una determinada sociedad, o en definitiva su cultura, tuvieron un período efímero de auge entre 1950 y 1970 aproximadamente (Niemi & Hepburn, 1995), lo que se debió a los supuestos con los cuales se abordó esta temática. Una de las premisas fundamentales es el principio de primacía (Searing, Wright & Rabinowitz, 1976), que sostiene que los principales elementos de actitudes y comportamientos políticos son aprehendidos en la niñez temprana, aun cuando existe la posibilidad de modificaciones posteriores que, en caso de darse, serían menores. El sustento empírico de esta tesis radica en la formación temprana de alguna de las actitudes más relevantes para el sistema, como lo es la eficacia política (Easton & Demis, 1967). Sin embargo, este tipo de postura tiende a negar las fluctuaciones que pueden existir a lo largo del ciclo vital de los individuos (Niemi & Hepburn, 1995) y, a su vez, no permite explicar el cambio político y social.

Un elemento relevante que destaca la literatura es la fuente de la socialización política, siendo los principales agentes la familia, la escuela, los grupos de pares y los medios de comunicación (Magre & Martínez, 2005, Alvarado et al. 2012). La primera esfera entrega los primeros elementos al individuo de carácter objetivo y material, como lo son el estatus social, el nivel de estudios o el lugar de residencia. Pero también aporta valores que pueden ser consciente o inconscientemente transmitidos a los niños y niñas. En este contexto, diferentes investigaciones han evidenciado la existencia de una importante relación entre las actitudes políticas de los padres y madres con la de sus hijos e hijas (Sears, 1975, Neugarten & Hagertad,

1982, Ventura, 2001). Los mecanismos que permitirían tal transmisión pueden ser pasivos o activos. Entre los primeros está el hecho de observar cómo reaccionan los padres y madres o los sujetos cuidadores frente a hechos políticos, y cómo discuten entre ellos; mientras que en los segundos se encuentra aquella inculcación consciente -vía comunicación de normas- hacia los niños y niñas. Asimismo, cabe destacar que existe un componente afectivo en este proceso, ya que se ha demostrado que a mayor apego o cercanía, la confluencia en materia política tiende a ser mayor (Musitu, 2000). Un contrapunto interesante que algunos estudios han destacado, es que este proceso no es unidireccional, ya que los hijos e hijas pueden influir en las posturas y actitudes políticas de sus padres y madres (Neugarten & Hagertad, 1982, McDevitt & Chaffee, 2002).

La escuela, por su parte, transmite conocimientos políticos y habilidades necesarias para la vida ciudadana (Palonsky, 1987), de forma explícita e implícita, así como la necesidad de experimentar relaciones de poder en su interior. Diferentes estudios de carácter experimental, han demostrado que ciertos cambios en el currículum de un establecimiento, orientados a formar valores democráticos, inciden en las actitudes de los niños y niñas (Alvarado, Ospina, Luna & Camargo, 2011, Goldenson, 1978), destacando así la importancia de la educación en la socialización política (Duek, 2010). También, en algunos casos, los establecimientos ofrecen la posibilidad de ejercer formas de participación política, ya sea a nivel del propio establecimiento como también desde este hacia el exterior, como sucede con las organizaciones estudiantiles. En ese sentido, un clima escolar de carácter mayormente democrático incide en un mayor involucramiento político y en menores tasas de desafección o desinterés (Palonsky, 1987).

Los grupos de pares, entre tanto, también influyen en la inculcación de normas y valores políticos. Las razones de tal incidencia derivarían de tres fuentes (Campbell, 1980): dotan de un marco según el cual los niños y niñas pueden desenvolverse y afirmarse como sujetos, median los objetivos de estos, y al mismo tiempo generan influencia a través de diferentes actividades.

El cuarto agente destacado en las investigaciones está compuesto por los medios de comunicación. A diferencia de los anteriores, su impacto es menor, en tanto el contacto que tiene con los individuos es de menor frecuencia, pues no existe obligatoriedad en el trato ni afectos involucrados. Sin embargo, su exposición puede ser más constante, ya que se encuentran ampliamente difundidos, por lo que son ubicuos.

De esta forma, el marco teórico expuesto permite abordar temáticas como el interés, en la medida en que puede ser fruto de la socialización en una determinada sociedad. En ese sentido, en el presente artículo intentamos contrastar esa hipótesis, controlando el efecto de algunas variables estructurales y políticas, para determinar si efectivamente el interés puede predecirse a partir de las fuentes de socialización de los individuos jóvenes chilenos.

Finalmente, es necesario indicar que la mayor parte de los estudios sobre socialización política se enfocan en la infancia temprana. Sin embargo, el grupo que abarca la adolescencia y la juventud previa a la adultez resulta interesante para explorar, en la medida en que es esta fase donde la sociedad, a través de la familia, de los establecimientos educacionales y de los medios de comunicación, realiza su mayor esfuerzo en formar a los individuos para que ejerzan sus derechos y deberes como ciudadanos y ciudadanas (Niemi & Hepburn, 1995). Asimismo, particularmente entre los 18 y los 25 años de edad, los jóvenes y las jóvenes ya no son niños y niñas, es decir, ya han pasado por el proceso de la socialización primaria, pero aún no asumen responsabilidades de tipo familiar y laborales, lo que implica un período de búsqueda identitaria y de inestabilidad, lo cual puede influir en sus concepciones políticas (Amná, Ekström, Kerr & Stattin, 2009).

Considerando lo expuesto, en el presente artículo abordamos el marco explicativo de la socialización política, guardando la precaución de que no asumimos el supuesto del principio de primacía, en la medida en que pueden existir influencias posteriores relevantes en las normas, creencias y actitudes de los individuos. Como variable dependiente incluimos el interés, abarcando a jóvenes de 18 a 25 años de edad, precisamente el segmento que según la literatura es necesario investigar con mayor profundidad.

3. Metodología

Muestra

Los datos utilizados para el presente estudio fueron producidos por la Encuesta Metropolitana sobre Comportamiento Político Juvenil a cargo del Centro de Estudios Cuantitativos de la Universidad Andrés Bello, efectuada entre los meses de septiembre y octubre de 2012. La muestra está conformada por 738 jóvenes, de los cuales 358 son hombres y 380 mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 18 y los 25 años (Media: 21.44, DE: 2.165), del Gran Santiago, unidad que se compone de las 32 comunas de la provincia de Santiago, más dos de la Región Metropolitana pertenecientes al área urbana y conectadas con ella. El error asociado a la muestra es de 3.6%, con un nivel de confianza del 95%.

Instrumentos

Las variables utilizadas refieren, en primer lugar, a las fuentes por las cuales los jóvenes y las jóvenes se informan de los sucesos políticos -familia, amigos y amigas, compañeras y compañeros de trabajo y de estudio, radio,

diarios, televisión o redes sociales). Escogemos estos indicadores bajo el supuesto de que el informarse sobre temáticas políticas es una vía por la cual se inculca interés, destacando así la transmisión de prácticas, como lo destaca el marco conceptual de la socialización. También incluimos la coincidencia de la posición política con el padre y con la madre, a partir del contraste con las respuestas de los sujetos encuestados a este ítem. Para controlar el efecto de algunas dimensiones de la estructura social, adicionamos el nivel socioeconómico y el sexo. Finalmente, incluimos variables de posición política y confianza en instituciones, siendo estas últimas agrupadas en dos dimensiones referidas a las políticas y a las culturales, según un análisis de componentes principales cuya varianza explicada es del 57.57%, que arrojó dos variables latentes con mayor autovalor que 1.

A continuación presentamos la matriz de componentes rotados, que indica las cargas factoriales de las variables en cada uno de los componentes:

Tabla N° 1. Análisis de Componentes Principales.

	Componente	
	1	2
Confianza Poder Judicial	0,84	
Confianza Administración Pública	0,82	
Confianza Partido Político	0,78	
Confianza Parlamento	0,78	
Confianza Fuerzas Armadas	0,72	
Confianza Municipio	0,71	
Confianza Tribunal Justicia	0,64	
Confianza Prensa Escrita		0,85
Confianza Radio		0,75
Confianza Canal TV		0,74
Confianza Iglesia Católica		0,42

Las variables fueron posteriormente introducidas en una regresión logística binaria, donde la variable dependiente es el interés por la política, recodificado en dos categorías que

representan la presencia y la ausencia de este rasgo¹.

¹ Para mayor profundización sobre regresiones logísticas, además de los restantes modelos multivariados utilizados en el artículo, véase Cea D'Ancona (2004).

Materiales

Para el desarrollo del procesamiento estadístico -tanto univariado como bivariado- necesario para indagar en el problema de investigación, utilizamos el paquete estadístico SPSS en su versión número 20.

4. Resultados

Un primer elemento a considerar es la distribución por nivel socioeconómico de los sujetos jóvenes encuestados. El 37.6% se ubica en el estrato D -el más bajo de la muestra-, el 28.6% en C3, el 22.9% en C2 y el 10.8% en ABC1.

Tabla N° 2. *Estadísticos descriptivos.*

Nivel Socioeconómico	ABC1	10.8%
	C2	22.9%
	C3	28.6%
	D	37.6%
Interés por la política	Muy Interesado	8.9%
	Algo Interesado	32.6%
	No Muy Interesado	35.6%
	Nada Interesado	22.9%
¿Cómo se informa de los asuntos políticos?	Televisión	66.4%
	Diarios	51.3%
	Redes Sociales	46.9%
	Familia	40.9%
	Radio	40.7%
	Amigos y amigas	38.6%
	Compañeros y compañeras de estudio	33.1%
	Compañeros y compañeras de trabajo	16.7%
Coincidencia con la posición política de los padres y madres	Coincidencia con Padre	33.1%
	Coincidencia con Madre	41.0%
Confianza instituciones político judiciales		2.10 (0.704)
Confianza en instituciones culturales		2.38 (0.654)
Posición Política		4.56 (1.787)

El interés por la política, evidencia que el 35.6% se encuentra “no muy interesado” y el 22.9%, nada interesado. En las categorías que manifiestan interés, el 32.6% lo están en algún grado, pero solo el 8.9% está “muy interesado”. De este modo, al recodificar la variable en dos categorías, el 58.5% se posiciona en la categoría de bajo interés, mientras que el 41.5% en algún grado de interés. Estos datos contrastan con

los presentados por Injuv (2013), en la medida en que el desinterés cae en aproximadamente veinte puntos porcentuales respecto de tal estudio.

Tabla N° 3. *Interés por la política y variables incluidas en el análisis.*

		Interés por la política			
		Muy Interesado	Algo Interesado	No Muy Interesado	Nada Interesado
Nivel Socioeconómico	D	7.0%	21.6%	41.0%	30.4%
	C3	12.6%	45.3%	26.1%	16.0%
	C2	6.7%	35.7%	40.7%	17.0%
	ABC1	10.4%	31.4%	31.2%	27.0%
Cómo se informa de los asuntos políticos	Familia	12.8%	47.4%	33.2%	6.6%
	Amigos	14.6%	47.7%	26.9%	10.7%
	Compañeros de Trabajo	15.8%	43.7%	31.7%	8.8%
	Compañeros de Estudio	14.0%	46.0%	33.4%	6.6%
	Radio	13.0%	33.5%	38.1%	15.4%
	Diarios	12.9%	40.2%	35.8%	11.1%
	TV	9.7%	37.8%	38.0%	14.5%
	Redes Sociales	11.1%	37.9%	39.7%	11.3%
Coincidencia con la posición política de los padres	Coincidencia con Padre	10.3%	30.0%	42.6%	17.1%
	Coincidencia con Madre	10.1%	32.1%	42.4%	15.4%
Confianza instituciones político judiciales		2.35 (0.742)	2.34 (0.615)	2.22 (0.604)	1.49 (0.598)
Confianza en instituciones culturales		2.42 (0.785)	2.41 (0.655)	2.37 (0.567)	2.35 (0.732)
Posición política		4.51 (3.002)	4.42 (1.862)	4.73 (1.349)	4.64 (1.448)

El cruce del interés por la política con el nivel socioeconómico indica que en el caso del estrato más bajo -D-, el 41% se encuentra no muy interesado. Esto contrasta con el C3, que sostiene algo de interés en un 45.3%. Los sujetos jóvenes del nivel C2 tienen tasas de interés que se concentran en la categoría “no muy interesado” (40.7%); mientras que el estrato ABC1 tiene porcentajes muy similares en “algo interesado” y “no muy interesado” (31.4% y 31.3%, respectivamente).

Al considerar las fuentes por las cuales las gentes jóvenes se informan sobre los asuntos políticos, que es el proxy de los agentes de socialización, se constata que la televisión es el medio principal, ya que es declarada por el

66.4% de los individuos jóvenes encuestados. Le sigue, con una diferencia de 15.1 puntos porcentuales, el diario. Bajo el umbral de la mitad de los jóvenes y las jóvenes, se encuentra el resto de las categorías: redes sociales (46.9%), familia (40.9%), radio (40.7%), amigos y amigas (38.6%), compañeros y compañeras de estudio (33.1%) y compañeros y compañeras de trabajo (16.7%). De este modo, es posible identificar que la familia y los amigos o amigas, en tanto conforman círculos de sujetos cercanos a los individuos jóvenes, no parecen cumplir un rol importante en la socialización política directa, como sí lo hace la televisión y, en menor medida la radio, lo que otorga relevancia a los medios de comunicación en este proceso.

El cruce bivariado con el interés por la política, expuesto en la tabla N°6, evidencia que “algo interesado” oscila entre el 33.5% al 47.7% entre las fuentes con las cuales los jóvenes y las jóvenes se informan de política. En los casos de familia, amigos y amigas, compañeros y compañeras de trabajo, compañeros y compañeras de estudio, y diarios, es la categoría de mayor frecuencia. Esto, así, da cuenta de que aquellos sujetos jóvenes que se informan a través de otras personas cercanas, y no a través de los medios de comunicación, tienden a poseer un mayor interés por la actividad política.

A partir de un análisis de conglomerados, a través de un método de optimización (k-medias), con la variable de posición política del individuo encuestado, que oscilaba entre 1 y 10, definimos tres grupos: izquierda, centro y derecha. La razón reside en que esta técnica permite agrupar los casos según el comportamiento que tienen en la variable, lo que evita establecer parámetros arbitrarios, maximizando así la varianza externa y minimizando la interna, posibilitando la identificación de grupos con la mayor homogeneidad posible entre sus integrantes, y heterogeneidad respecto de los demás. Luego, verificamos si tal posición de las personas jóvenes coincidía con la de sus padres y madres, declarada por los propios sujetos encuestados. En el caso de la madre, el 41% de los jóvenes y las jóvenes se encuentra cercano, mientras que en el padre dicha cifra desciende hasta el 33.1%.

Tanto quienes coinciden políticamente con su padre como quienes lo hacen con su madre, se encuentran mayoritariamente no muy interesados en la política (42.6% y 42.4%, respectivamente); un porcentaje menor se declara algo interesado (30.0% y 32.1%, respectivamente), mientras que la categoría con menor frecuencia en ambos casos es muy interesado (10.3% y 10.1%, respectivamente).

La confianza en instituciones, por otra parte, evidencia que tanto las de tipo político-judicial como las culturales tienen un promedio que se acerca al punto medio de la escala. Sin

embargo, las segundas son mayores (2.38) que las primeras (2.10), siendo la diferencia estadísticamente significativa. Estos datos son coherentes con los presentados por Sandoval (2000), quien indica que la confianza es menor en las instituciones políticas.

Al cruzar las medias de las confianzas institucionales es posible observar que ambos tipos aumentan sus promedios conforme crece el interés por la política. En el caso de las instituciones político-judiciales, se eleva la media desde 1.49 a 2.35, mientras que en las culturales desde 2.35 a 2.42.

La posición política, donde el 1 representa izquierda y el 10 derecha, indica que los jóvenes y las jóvenes se ubican próximamente al punto medio de la escala, aunque con una leve tendencia hacia la izquierda (4.56). Al cruzar esta variable con interés, es posible observar que las medias son similares, oscilando entre 4.51 en el caso de “muy interesado” y 4.73 en “no muy interesado”. De este modo, el interés por la política no presenta mayores diferencias respecto de la posición política de los sujetos jóvenes encuestados.

Al incluir las variables en un modelo predictivo -como lo es una regresión logística binaria- con el interés dicotomizado como dependiente, es posible evaluar los factores explicativos de este fenómeno, a partir de la teoría de la socialización política.

El modelo de regresión, en primer término, logró un ajuste adecuado, en tanto que el porcentaje de varianza explicada alcanzó el 27% y la significación asociada a la prueba de Hosmer y Lemeshow fue de 0.428. Asimismo, el porcentaje de predicciones correctas para el grupo no interesado (0) llegó al 77.6%, y al interesado al 64.3%, lo que da cuenta de un total de 71.8% predicciones acertadas por el modelo.

Tabla N°4. Predicciones del modelo.

Observado		Predicho		
		Dicotómico		Porcentaje correcto
		No interesado	Interesado	
Interés	No interesado	273	79	77.6
	Interesado	98	175	64.3
Porcentaje total				71.8

El modelo, utilizando un método de inclusión hacia adelante con el criterio otorgado por el estadístico Wald, consideró como factores explicativos sustantivos, en orden decreciente de importancia sobre la variable dependiente: informarse con amigos y amigas, confianza en instituciones políticas, informarse con la familia, con compañeros y compañeras de

estudios, coincidencia con la posición política de la madre, nivel socioeconómico y posición política. De todos modos, si se aumenta el criterio de exigencia desde el 5% al 1% de significancia, solo familia, amigos y amigas, y confianza en instituciones políticas, devienen en significativas.

Tabla N° 5. Coeficientes de la regresión logística.

	B	E.T.	Sig.	Exp(B)
Familia	0.66	0.20	.001	1.927
Amigos y amigas	0.99	0.20	.000	2.690
Compañeros y compañeras estudio	0.60	0.20	.003	1.815
Pos. Pol.	-0.12	0.05	.025	0.890
Conf. Inst. Pol.	0.74	0.15	.000	2.094
Coinc. Madre	-0.51	0.19	.007	0.600
NSE	0.19	0.09	.040	1.203
Constante	-2.41	0.42	.000	0.090

De esta forma, el informarse con amigos y amigas de asuntos políticos aumenta en un 169% la probabilidad de interesarse por la política. A su vez, el aumento en una unidad en la escala de confianza en instituciones políticas, eleva las chances de ocurrencia del interés en un 109.4%. El informarse con la familia, al igual que con amigos y amigas, sostiene una relación

positiva con la variable dependiente, pero su magnitud es menor, ya que eleva la probabilidad en un 92.7%, mientras que el informarse con los compañeros y compañeras de estudio, en un 81.5%. Por su parte, el ascenso en el nivel socioeconómico aumenta las probabilidades de interesarse en la política en un 20.3%.

La posición política, por otra parte, tiene una relación negativa, en la medida que aumentar una unidad en la escala, es decir, posicionarse en un escalón más a la derecha, lleva a disminuir la probabilidad de interesarse por la política en un 11%. Finalmente, el coincidir con la posición política de la madre, lleva a un descenso en un 40% en la probabilidad de interesarse.

5. Discusión

Una primera constatación del estudio presentado deja ver la relación con los niveles de interés por la política. A diferencia de resultados como los de la Encuesta Nacional de la Juventud, el interés alcanza al 41.5% de los individuos jóvenes, aunque en ese caso las edades consideradas fluctuaban entre 18 y 29 años. Esto da cuenta de que lo planteado por autores como Sandoval (2000), quien sostiene que las personas jóvenes no serían apáticas en tanto tengan altas tasas de participación en organizaciones. Un elemento que también permite comprender los niveles de interés presentados en los resultados, frente a la evidencia de baja inscripción electoral y reprobación de los sujetos políticos, dice relación con que la actividad política efectivamente es valorada como un elemento necesario y relevante para toda sociedad (Fernández, 2000). El problema particular radica en que se está descontento frente al funcionamiento de esta, lo que no equivale necesariamente a un desinterés, sino más bien implica que la cultura política chilena de los jóvenes y las jóvenes se caracteriza por una distancia hacia las instituciones políticas, coexistiendo con una valoración de la democracia como forma de organización social. Esta característica, a nivel internacional, también ha sido descrita, y algunos investigadores e investigadoras han hablado de una posmodernización (Inglehart, 1999), la que implica un cambio a nivel cultural de los valores promovidos por la modernidad, donde la participación política es un elemento fundamental, de manera que este cambio vendría acompañado de modificaciones en el nivel de bienestar económico de diferentes países.

Por otra parte, el predictor más importante está relacionado con el hecho de informarse de asuntos políticos con los amigos y amigas, sosteniendo una relación positiva. Así, es posible evidenciar que la socialización política puede ser un elemento significativo en el interés de los sujetos jóvenes, pero especial relevancia tiene el círculo de amistades. De esta manera, según los planteamientos de la teoría de la socialización política, aun cuando el círculo familiar es el más importante -dependiendo de las circunstancias-, otros grupos pueden ser inculcadores de orientaciones hacia la política. Sin embargo, la familia de todos modos se erige como uno de los factores explicativos con mayor peso, aumentando la probabilidad de interesarse en un 92.7%, pero un impacto mayor lo tienen las amistades (169%).

De este modo, si bien los círculos más cercanos de los individuos tienen especial importancia en la inculcación del interés por la política, no debe desconocerse el peso que adquieren otras variables, como la estructura social o factores propiamente políticos, como es el caso, por ejemplo, de la confianza en instituciones, que al medir conjuntamente Congreso, Poder Judicial, Partidos Políticos, Fuerzas Armadas, Administración Pública, Municipios y Tribunales de Justicia, inciden en el interés. Así, un aumento en una unidad lleva a que las chances de ocurrencia crezcan en un 109.4%. Esto permite desechar las visiones mayormente mecanicistas en las investigaciones del área que desconocen la relevancia de otras fuentes de influencia. No obstante, otorga una especificidad no menor que en el caso de los estudios que se han realizado con niños y niñas, donde es la familia el principal agente socializador. La diferencia puede estar explicada por la fase de desarrollo de los jóvenes y las jóvenes, quienes se encuentran en una etapa de transición hacia la asunción de responsabilidades laborales y familiares, abandonando poco a poco, en la mayor parte de los casos, el cobijo socio-afectivo que proveen las personas más cercanas en el hogar.

Por otra parte, estos hallazgos se condicen con lo propuesto por el enfoque de Berger y Luckmann (2001), en tanto que otorgan a la socialización primaria, asociada

fundamentalmente a la familia, la principal importancia en la infancia temprana. Sobre esta base, con posterioridad actúan los restantes agentes en la socialización secundaria, que inculca roles, que en el caso específico del presente estudio se asocian al ciudadano o ciudadana. Si bien los datos analizados en la presente investigación solo se centran en los individuos adultos jóvenes, es posible confirmar este cambio en la medida en que la literatura sobre socialización política y la investigación empírica han demostrado la importancia de la familia, particularmente en la infancia, respecto de la inculcación de actitudes políticas (Alvarado et al. 2012, Magre & Martínez, 2005, Sears, 1975, Neugarten & Hagertad, 1982, Ventura, 2001, Musitu, 2000).

A lo anterior debe sumarse el hecho de que la coincidencia con la posición política de la madre lleve a una disminución del interés, parece ser contradictorio con el predictor de la información política en la familia, que sostiene una relación positiva. De todos modos, permite observar que la socialización en el círculo más cercano no opera necesariamente fomentando el interés por la política, aun cuando exista concurrencia de opiniones, lo que en este caso parece ser un factor debilitador del involucramiento con lo público. Una hipótesis que puede plantearse para poder comprender este resultado es que el hecho de que los miembros del núcleo familiar coincidan en su posición política es un factor que podría llevar a una menor discusión respecto de los asuntos políticos, ya que respecto de los principales hechos públicos no existe disenso. En caso contrario, se puede activar la generación de discusión y debate a nivel familiar. Esto es coherente con la perspectiva planteada por McIntosh y Youniss (2010), quienes sostienen que la teoría del aprendizaje situado, perspectiva desde la cual se posicionan, indica que no basta con la transmisión de conocimientos para que los sujetos jóvenes se transformen en ciudadanos y ciudadanas con valores democráticos, sino que en la práctica y ejercicio de estos es que sucede esta socialización de carácter político.

Así, es posible verificar que la cultura política interactúa con otros factores. Por

ello, una veta investigativa abierta consiste en profundizar cómo en los individuos jóvenes sucede esta interacción, generando indicadores más precisos para medir las orientaciones hacia la política en jóvenes y su incidencia en el interés, como contraparte de la apatía.

Estas breves conclusiones tentativas deben ser tomadas con precaución, dado que una de las principales limitaciones del presente estudio es el carácter de las variables empleadas, en la medida que abordaron indirectamente la socialización política a través de la información sobre sucesos políticos. De esta forma, medidas de mayor precisión, que al mismo tiempo complejizaran el cuestionario, deberían indagar en las prácticas conscientes e inconscientes del entorno. A su vez, el enfoque metodológico utilizado se concentra en la influencia de las estructuras contextuales en las que se desenvuelve la gente joven, y no analiza la relación bidireccional que puede existir en el proceso de socialización política. De acuerdo a McDevitt y Chaffee (2002), los sujetos jóvenes son parte activa de su inserción en las estructuras políticas, pudiendo ejercer influencia sobre su entorno, dentro del que se encuentran las personas adultas. Es por esta razón que resulta necesario profundizar en el estudio de la socialización política por medio de aproximaciones empíricas que posibiliten la inclusión de esta perspectiva multidimensional, dado que los antecedentes demuestran que el proceso no es unidireccional.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. & García, M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 235-256.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Luna, M. T. & Camargo, M. (2011). 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. 3-27.

- Amná, E., Ekström, M., Kerr, M. & Stattin, H. (2009). Political socialization and human agency: The development of civic engagement from adolescence to adulthood. *Statsvetenskaplig tidskrift*, 111 (1), pp. 27-40.
- Baño, R. (1995). *El nuevo carácter del apoliticismo*. Santiago de Chile: Flacso.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brunner, J. J. (1998). Malestar en la sociedad chilena: ¿de qué, exactamente, estamos hablando? *Estudios Públicos*, 72, pp. 173-198.
- Campbell, B. (1980). A Theoretical Approach to Peer Influence in Adolescent Socialization. *American Journal of Political Science*, 24 (2), pp. 324-344.
- Durkheim, E. (1995). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 799-808.
- Easton, D. & Dennis, J. (1967). The Child's Acquisition of Regime Norms: Political Efficacy. *The American Political Science Review*, 61 (1), pp. 25-38.
- Elkins, D. J. & Simeon, R. E. (1979). A cause in search of its effect, or what does political culture explain? *Comparative Politics*, 11 (2), pp. 127-145.
- 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.
- Goldenson, D. (1978). An alternative view about the role of the secondary school in political socialization: A field-experimental study of the development of civil liberties attitudes. *Theory y Research in Social Education*, 6 (1), pp. 44-72.
- Inglehart, R. (1999). *Modernización y posmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: Ediciones del Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Injuv (2013). *Serie de Estudios Injuv. Evidencias para Políticas Públicas en Juventud*. Santiago: Injuv.
- Jaramillo, J. (2012). La independencia y la interdependencia como valores orientadores de la socialización en la temprana infancia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30 (2), pp. 287-303.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Madrid, S. (2005). ¿Políticos de ayer, apáticos de hoy? Generaciones, juventud y política en Chile. En C. Fuentes & A. Villar. *Voto ciudadano. Debate sobre la inscripción electoral*, (pp. 45-82). Santiago de Chile: Flacso Chile.
- Magre, J. & Martínez, E. (2005). La cultura política. En M. Caminal (ed.) *Manual de Ciencia Política*, (pp. 263-289). Madrid: Tecnos.
- Marx, K. & Engels, F. (1971). *La ideología alemana*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- McDevitt, M. & Chaffee, S. (2002). From Top-Down to Trickle-Up Influence: Revisiting Assumptions About the Family in Political Socialization. *Political Communication*, 19 (3), pp. 281-301.
- McIntosh, H. & Youniss, J. (2010). Toward a Political Theory of Political Socialization of Youth. En L. Sherrod, J. Torney & C. Flanagan (eds.) *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, (pp. 23-41). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31 (2), pp. 15-32.
- Navarrete, B. (2008). Juventud y Política en los Liceos Municipales: El caso de Maipu. *Última década*, 16 (28), pp. 167-202.
- Navia, P. (2004). Participación electoral en Chile, 1988-2001. *Revista de ciencia política*, 24 (1), pp. 81-103.
- Navia, P. & Joignant, A. (2000). Las elecciones presidenciales de 1999: La participación electoral y el nuevo votante chileno. En

- F. Rojas (ed.) *Chile 1990-2000. Nuevo gobierno: Desafíos de la reconciliación*. Santiago de Chile: Flacso Chile.
- Neugarten, B. & Hagestad, G. (1982). La socialización de los padres por parte de sus hijos: perspectivas para el cambio social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 14 (3), pp. 341-346.
- Niemi, R. & Hepburn, M. (1995). The rebirth of political socialization. *Perspectives on Political Science*, 24 (1), pp. 7-16.
- Palonsky, S. (1987). Political Socialization in Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 87 (5), pp. 492-505.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadamarra.
- Pnud (1998). *Informe de Desarrollo Humano en Chile- Año 1998. Las Paradojas de la Modernización*. Santiago de Chile: Pnud.
- Ponce, C. (2013). La socialización política en el aula: Comparación entre las movilizaciones de Francia y Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 603-615.
- Riquelme, A. (2002). ¿Quiénes y por qué “no están ni ahí”? Marginación y/o automarginación en la democracia transicional. Chile. 1988-1997. En P. Drake & I. Jaksic (eds.) *El modelo chileno. Democracia y desarrollo en los noventa*, (pp. 261-279). Santiago de Chile: LOM.
- Sandoval, M. (2000). La relación entre los cambios 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.
- Searing, D., Wright, G. & Rabinowitz, G. (1976). The Primacy Principle: Attitude Change and Political Socialization. *British Journal of Political Science*, 6 (1), pp. 83-113.
- Sears, D. (1975). Political Socialization. En F. Greenstein & N. Polsby (eds.) *Handbook of Political Science*. Reading: Addison-Wesley.
- Thezá, M. (2003). Apuntes para una resignificación de la participación política de los jóvenes a partir del eje igualdad-desigualdad. *Última Década*, 11 (19), pp. 49-70.
- Toro, S. (2007). La inscripción electoral de los jóvenes en Chile. En A. Fontaine (ed.) *Modernización del Régimen Electoral Chileno*, (pp. 101-122). Santiago de Chile: UNDP.
- Toro, S. (2008). De lo épico a lo cotidiano: Jóvenes y generaciones políticas en Chile. *Revista de ciencia política*, 28 (2), pp. 143-160.
- Ventura, R. (2001). Family political socialization in multiparty systems. *Comparative Political Studies*, 34 (6), pp. 666-691.
- Verba, S. & Almond, G. (1970). *La cultura cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Madrid: Fundación Foessa.

Referencia para citar este artículo: Cara-Díaz, M., Sola-Martínez, T., Aznar-Díaz, I. & Fernández-Martín, F. (2015). Análisis organizativo de las clases de inclusión escolar en Francia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 795-807.

Análisis organizativo de las clases de inclusión escolar en Francia*

MARÍA CARA-DÍAZ**

Profesora Centro Escolar Sommerhoffpark, Alemania.

TOMÁS SOLA-MARTÍNEZ***

Profesora Universidad de Granada, España.

INMACULADA AZNAR-DÍAZ****

Profesora Universidad de Granada, España.

FRANCISCO FERNÁNDEZ-MARTÍN*****

Profesor Universidad de Granada, España.

Artículo recibido en diciembre 12 de 2013; artículo aceptado en marzo 20 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (Analítico):** El objetivo de esta investigación se centra en la percepción que poseen los profesores sobre las Clases de Inclusión Escolar (CLIS) de Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) en relación con distintos aspectos organizativos. Contamos con una muestra de 40 profesores a quienes se les pasó el instrumento, un cuestionario ad hoc. Seguimos un diseño metodológico de carácter no experimental; concretamente, un diseño de encuesta transversal. Los resultados nos han acercado al contexto real de las CLIS obteniendo datos significativos sobre su tipología, el número de alumnos y alumnas escolarizados, el tiempo dedicado por los profesores y las profesoras a la planificación e implementación, y el grado de adecuación de las relaciones interpersonales de los individuos docentes respecto al resto de miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de las CLIS.

Palabras clave: educación especial (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: organización escolar, educación inclusiva.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica del área de ciencias de la educación y subárea de educación especial, presenta resultados de la investigación realizada sobre el “Estudio Descriptivo de la Organización de la Educación Especial en los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia)”, presentado para optar al título de Doctora por la Universidad de Granada (España), durante el periodo comprendido entre el 1 de octubre de 2008 al 20 de diciembre de 2010. En el artículo presentamos una síntesis de dicha investigación, la cual fue financiada por la Universidad de Granada. La investigación se desarrolló en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada bajo el programa oficial de doctorado *Curriculum, Profesorado e Instituciones Educativas* y está avalada por miembros del Grupo de Investigación A.R.E.A. (Código: HUM-672) de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (España).

** Doctora por la Universidad de Granada. Maestra de Pedagogía Terapéutica en el Centro Escolar Sommerhoffpark, especializado en deficiencia auditiva (Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören), en Frankfurt, Alemania. Correo electrónico: maria.caradiaz@gmail.com

*** Catedrático de Universidad en el área de Ciencias de la Educación, Doctor por la Universidad de Granada, Licenciado en Filosofía, Licenciado en Pedagogía. Trabaja como Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Director del Grupo de Investigación Área. Doctor Honoris Causa de 22 universidades iberoamericanas por la Convención de Estados Iberoamericanos. Correo electrónico: tsola@ugr.es

**** Profesora Titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Doctora en Educación, Licenciada en Psicopedagogía y Maestra de Educación Primaria. Correo electrónico: iaznar@ugr.es

***** Profesor Titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada. Doctor en Educación, Licenciado en Psicopedagogía y Maestro de Educación Física. Correo electrónico: fdferran@ugr.es



Organizational analysis of school inclusion classes in France

• **Abstract (analytical):** *The objective of this study focuses on the perception of teachers from the “Classes d’Inclusion Scolaire” -CLIS- (School Inclusion Classes) of public elementary “Élémentaire” - schools in Loire (France), in relation to different organizational aspects. The research includes the application of an ad-hoc instrument with 40 teachers. The authors followed a non-experimental methodology, specifically the design of a cross-sectional survey. The results capture the context of the CLIS through obtaining significant data about their typology, the number of students enrolled, the time spent by teachers in planning and implementing the classes and the level of interpersonal relationships between individual teachers and the other staff involved in the teaching-learning process of students in the CLIS.*

Key words: special education (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Key words authors: school organization, inclusion.

Análise organizativa das aulas de inclusão escolar na França

• **Resumo (analítico):** *O objetivo desta investigação é analisar a percepção que os professores têm das Aulas de Inclusão Escolar (CLIS) de Escolas Públicas de Educação “Élémentaire” de Loire (França) sobre distintos aspetos organizativos. Participaram da amostra 40 professores aos quais foi passado o instrumento, um questionário ad hoc. Segue-se uma metodologia de caráter não experimental, concretamente, um inquérito transversal. Os resultados aproximaram-nos do contexto real das CLIS obtendo dados significativos sobre a sua tipologia, número de alunos escolarizados, tempo dedicado pelos professores à planificação e implementação, e ao grau de adequação das relações interpessoais dos professores em relação aos elementos implicados no processo de ensino aprendizagem dos alunos das CLIS.*

Palavras-chave: educação especial (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: organização escolar, educação inclusiva.

-1. Introducción. -2. Método. -2.1. Participantes. -2.2. Instrumentos. -2.3. Diseño metodológico y procedimiento. -3. Resultados. -4. Discusión y conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La entrada en vigor en Francia de la “Loi pour l’égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées” (République Française, 2005), denominada coloquialmente “Loi du 11 février 2005”, ha supuesto un gran avance en materia de educación inclusiva, pues en ella se regula la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o “handicap”. La propia Ley, teniendo en cuenta las limitaciones de la persona y la sociedad que puedan en algún momento ocasionar un impedimento momentáneo o duradero a un individuo, ofrece una amplia noción del concepto “handicap”, haciendo referencia a cualquier limitación de la actividad, o restricción de participación en

la vida, sufrida en su entorno por una persona a causa de una alteración sustancial, duradera o permanente de una o varias alteraciones psíquicas, sensoriales, mentales, cognitivas o psicológicas, de discapacidades múltiples o de un trastorno de salud invalidante (République Française, 2005).

Históricamente la escuela y la familia han sido las principales instituciones ligadas al cuidado y la educación de los niños y niñas. En caso de ausencia de estas, el Estado o la Iglesia debían ampararlos, velando por su tutela y crecimiento. El correcto aprendizaje y desarrollo sería garantizado por la medicina, la psiquiatría y la psicología, que dictaminaban cuales eran los modos “ideales” de crecer (Leavy, 2011). Para Leavy (2013), el discurso pedagógico prescribe normativas sobre cómo deben ser los alumnos y las alumnas,

mientras que la medicina y otros saberes científicos estipulan los modos “normales” de su crecimiento. El niño o niña es entonces la base para construir teóricamente al alumno o alumna. En tanto explicitan “normalidades”, estos saberes prescriben modos “normales” de vivir. Lo “normal” hace referencia a lo esperable, a lo “moralmente correcto con respecto a los niños y sus familias” (Cerletti, 2006). Entonces aquellos casos que no cumplen con la expectativa estipulada, constituyen la “diferencia”.

- Las aportaciones y cambios más significativos que introduce el nuevo marco normativo en la atención al alumnado con “*handicap*” se dirigen a (République Française, 2005):

- Asegurar al alumnado su escolarización en aula ordinaria en un centro educativo lo más cercano posible a su domicilio.

- Incrementar la participación de los padres, madres y/o tutores legales en las decisiones de orientación del alumnado, y principalmente en las etapas de diseño, planificación, aplicación y evaluación del “*Projet Personnalisé de Scolarisation*” -PPS- (Proyecto Personalizado de Escolarización) del alumnado, un elemento del plan de compensación recogido, en el cual se proponen las modalidades del desarrollo de la escolaridad, coordinadas con las medidas que permiten el acompañamiento (Code de l’Action Sociale et des Familles, République Française, 2005).

- Garantizar la continuidad de una trayectoria escolar adaptada a las competencias y necesidades del alumnado (Code de l’Education, République Française, 2006).

- Garantizar la igualdad de oportunidades entre los aspirantes con discapacidad y los otros aspirantes, dando una base legal al acompañamiento de las condiciones de examen.

En este sentido, desde la entrada en vigor de este nuevo marco normativo, la escolarización en medio ordinario del alumnado con “*handicap*” en Educación “*Élémentaire*” (Educación Primaria), y excepcionalmente en Educación “*Maternelle*” (Educación Infantil), se viene realizando de forma individual, en el aula ordinaria, y de forma colectiva en los dispositivos adaptados denominados “*Classes*

d’*Inclusion Scolaire*”-CLIS- (Clases de Inclusión Escolar). Por tanto, las CLIS no se crean para sustituir a los centros especializados ni a la inclusión en aula ordinaria, si no para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado con “*handicap*”, considerando principalmente su naturaleza e importancia, así como la edad y capacidades de dicho alumnado. La finalidad de este dispositivo es permitir el seguimiento parcial al alumnado con “*handicap*” -en los términos establecidos en el PPS-, de un plan ordinario en el seno de un Centro Público de Educación “*Élémentaire*” (Educación Primaria), y excepcionalmente en Educación “*Maternelle*” (Educación Infantil) (Ministère de l’Éducation Nationale, 2013).

Las CLIS se ubican en los Centros Educativos de Educación “*Élémentaire*” (Educación Primaria), y excepcionalmente en Educación “*Maternelle*” (Educación Infantil), mientras que en su proyecto educativo (PPS), incluido en el Proyecto de Centro (Circulaire relative aux dispositifs de l’adaptation et de l’intégration scolaires dans le premier degré. Ministère de l’Éducation Nationale, 2002), se deben especificar e integrar las diversas acciones pedagógicas, psicológicas, educativas, sociales, médicas y paramédicas que aseguran la escolarización del alumnado con “*handicap*”. Actualmente, los Centros Educativos de Educación “*Élémentaire*” (Educación Primaria), y excepcionalmente en Educación “*Maternelle*” (Educación Infantil), disponen de la posibilidad de ofertar, normalmente en función de la demanda, cuatro tipologías de CLIS en función del “*handicap*” que presente el alumnado solicitante (Bondonneau & Choisnard, 2011): (a) CLIS 1 o CLIS para el alumnado que presenta trastornos importantes de las funciones cognitivas; (b) CLIS 2 o CLIS para el alumnado con deficiencias auditivas; (c) CLIS 3 o CLIS para el alumnado con deficiencias visuales; y (d) CLIS 4 o CLIS para el alumnado con deficiencias motoras.

En definitiva, la “*Loi pour l’égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées*” (République Française, 2005) establece un amplio y preciso marco legislativo de la organización de la Educación Especial

en Francia, incluidas las CLIS (Ej., tipologías, aforo, horarios, finalidades, objetivos, etc.), concretamente en el “*Code de l’Éducation*” (République Française, 2006), con el propósito de que el alumnado con “*handicap*” esté escolarizado en el Centro Educativo más cercano a su domicilio, beneficiándose así de los servicios especializados disponibles en su entorno cercano. Sin embargo, los datos disponibles sobre la implementación de este marco normativo en Francia son muy limitados, circunscritos al establecimiento del número de CLIS y del número de alumnado escolarizado en ellas, sin considerar sus aspectos organizativos (Delaubier, 2011).

Por tanto, el objetivo de esta investigación fue identificar la percepción de los docentes y las docentes de las CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia), sobre los principales aspectos organizativos de este dispositivo; es decir, establecer el número y tipología de CLIS, el número de alumnos y alumnas escolarizados en estos dispositivos, el tiempo dedicado por los profesores y profesoras a la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en las CLIS, el tiempo dedicado por los docentes y las docentes a la implementación de dicha planificación, los espacios en los que se ubican las CLIS, así como sus principales características y nivel de adecuación a las necesidades del alumnado, y el grado de adecuación de las relaciones interpersonales de los sujetos docentes de las CLIS respecto al resto de miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de las CLIS.

2. Metodología

2.1. Participantes

En esta investigación participaron un total de 40 Docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS, cuyas edades oscilaban entre los 26 y los 54 años, con una media de 35,05 años y una desviación típica de 8,41 años. Su distribución por sexo es de 7 hombres (17,50%) y 33 mujeres (82,50%).

El tamaño de la muestra en esta investigación

se puede considerar adecuado, pues la población diana se encuentra dentro de los parámetros de “*población finita*” (48 docentes). Y es que considerando un nivel de confianza del 95%, la muestra final debiera estar compuesta por un número igual o superior a 33,5 docentes (Buendía et al., 2010, Spagni, 2005), como es el caso en este trabajo. No obstante, la extensión de las conclusiones de la investigación a la población diana no recae exclusivamente en la adecuación del tamaño de la muestra, sino también en cómo son seleccionados con el propósito de reproducir a pequeña escala las características de la población (Arias, 2006). En este sentido, el procedimiento de selección de la muestra se basó en un tipo de muestreo no probabilístico, concretamente mediante un método subjetivo denominado *muestras de conveniencia* (Martínez, 1995), que consistió en la secuenciación de una serie de etapas de selección no aleatoria de unidades muestrales de mayor a menor rango, hasta conformar la muestra definitiva:

- Primera etapa: la población diana quedó establecida por los profesores y profesoras encargados de los aspectos organizativos de la Educación Especial de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS.

- Segunda etapa (muestra invitada): seleccionamos los 45 Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” que acogen una o más CLIS (un total de 48 CLIS) dependientes de 13 de las circunscripciones de la *Loire*.

- Tercera etapa (muestra participante): Efectivamente, la muestra aceptante y definitiva quedó conformada por los 40 Docentes de los 37 Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS dependientes de las 13 circunscripciones de la *Loire*, lo que representaba un total de la población del 83,33% de docentes.

2.2. Instrumentos

Cuestionario sobre la organización de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” con CLIS - Percepción de los Docentes de las CLIS. Instrumento compuesto por 4 ítems de diferentes alternativas, 11 ítems de estimación

de 1 a 4 (1: totalmente en desacuerdo/muy bajo; 2: en desacuerdo/bajo; 3: de acuerdo/alto; y 4: totalmente de acuerdo/muy alto) y 6 ítems de respuesta abierta, agrupados en 4 áreas:

- (a) datos personales e institucionales;
- (b) aspectos organizativos relacionados con la labor del sujeto docente;
- (c) espacios en los que se ubican las CLIS;
- y (d) relaciones interpersonales de los profesores y profesoras.

Este cuestionario fue elaborado *ad hoc* para el desarrollo de esta investigación, tomando como referencia para ello otros trabajos, con el objetivo de conocer la percepción de los docentes de las CLIS, sobre los principales aspectos organizativos de este dispositivo en los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia). Por su parte, los estudios psicométricos realizados muestran una alta consistencia interna entre los ítems del cuestionario (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,84 puntos) y confirman su validez (juicio de individuos expertos para la validez de contenido y análisis factorial con el que se justifica la estructura factorial del instrumento).

2.3. Diseño metodológico y procedimiento

El diseño metodológico que adoptamos para esta investigación es de carácter no experimental; concretamente, un diseño de encuesta transversal (Buendía et al., 2010, Hernández, 2009, Latorre, Del Rincón & Arnal 2003).

El Cuestionario sobre la Organización de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los docentes de las CLIS, fue elaborado siguiendo el procedimiento recomendado en la literatura especializada (Martínez, 1995, Arias, 2006, Aznar, Cáceres & Hinojo, 2007). Para ello hicimos una revisión de la literatura especializada sobre las variables de estudio, que nos permitió la concreción de los objetivos de la investigación en preguntas concretas, a fin de cumplir su función de conexión entre los objetivos de la investigación y la situación real de la población a la que iba dirigido (Cohen & Manion, 2002). Una vez sistematizada y analizada toda la información, procedimos

a la redacción de los ítems que conformaron el Cuestionario inicial, para posteriormente someterlo a dos procesos: (a) revisión por juicio de sujetos expertos, en la que participaron 6 personas expertas de reconocido prestigio y con amplia experiencia en la temática de estudio; y (b) administración piloto, en la que participaron 5 docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia), 6 especialistas en Educación Especial y formación del profesorado, y 2 miembros de la “*Maison Départementale des Personnes Handicapées*” -MDPH- (Casa Provincial de Personas con Discapacidad). Finalmente, introdujimos los ajustes y mejoras derivados de la administración piloto y la revisión por juicio de sujetos expertos, quedando configurado el cuestionario definitivo.

Por su parte, el procedimiento de administración del cuestionario se caracterizó por el desarrollo de 4 actuaciones:

- *Solicitud de la Autorización*: en primer lugar, solicitamos las autorizaciones pertinentes al Inspector de la “*Adaptation Scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés*” (Adaptación Escolar y Escolarización del Alumnado con Discapacidad) de la *Loire* (Francia); en segundo lugar, a los inspectores de cada circunscripción de la *Loire* (Francia); y en tercer lugar, a los directores de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS y docentes de CLIS de dichos Centros.

- *Entrega de documentación*: la distribución de los cuestionarios la llevamos a cabo personalmente, es decir, solicitamos una cita previa por vía telefónica y nos presentamos en el Centro Educativo de cada uno de los sujetos participantes, donde se nos facilitó un dossier con el cuestionario sobre la organización de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepción de los docentes, y la carta de autorización del inspector de su circunscripción. Asimismo, en ese momento explicamos detallada e individualmente las instrucciones de cumplimentación del cuestionario, aclarando las posibles cuestiones o dudas a cada uno de los individuos participantes.

- *Seguimiento*: con la intención de

resolver cualquier dificultad en el proceso de cumplimentación del cuestionario, así como de recordar o posponer cada una de las citas de recogida del mismo, realizamos una sesión de seguimiento intermedio.

- *Recogida de cuestionarios*: recogimos personalmente el instrumento, confirmando que la cumplimentación del instrumento se ajustara a los criterios establecidos.

Por último, analizamos la información procedente del cuestionario sobre la organización de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” con CLIS - Percepciones de los docentes de las CLIS, a partir del Paquete Estadístico de las Ciencias Sociales (Statistical Package of Social Sciences -SPSS-) versión 20.0. Sobre los datos obtenidos hicimos los análisis estadísticos descriptivos y de frecuencias pertinentes con el propósito de identificar los principales aspectos organizativos de las CLIS en los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia).

3. Resultados

Los resultados sobre el número y tipología de CLIS arrojan que los docentes y las docentes de las CLIS de los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) desarrollan su labor profesional en una única CLIS (100%), cuya tipología es CLIS 1 (92,50%) o CLIS 4 (7,50%), con una media de 9,18 alumnos/as (α : 2,39 alumnos/as) escolarizados, que oscila entre 4 y 12 alumnos y alumnas por CLIS.

Por otro lado, los sujetos docentes suelen realizar la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en las CLIS semanalmente (70%), frente a un 30% de ellos que manifiesta efectuarla diariamente, dedicando en términos globales una media de 4,84 horas (α : 3,31 horas) semanales a dicha tarea docente, que suele oscilar entre 1 y 12 horas. Por su parte, el tiempo dedicado por los docentes y las docentes a la implementación de dicha planificación con el alumnado en las CLIS, es de una media de 23,85 horas (α : 0,95 horas) semanales, oscilando entre 18 horas (2,50%) y 24 horas (97,50%).

En cuanto a los espacios (Tabla 1), la

mayoría de los sujetos docentes manifiesta que las CLIS se ubican en las mismas instalaciones que el resto de clases ordinarias (97,50%) y que no disponen de una o varias salas especialmente habilitadas para el descanso y/o el ocio del alumnado escolarizado en este dispositivo (80,00%). Asimismo, más de la mitad de los sujetos docentes considera que las CLIS disponen de un mayor espacio que las clases ordinarias para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el alumnado (52,50%), mientras que el 62,50% de ellos manifiesta que su creación ha ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa. En definitiva, el 90,00% de los docentes y las docentes plantea que la ubicación y distribución espacial de las CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado escolarizado en este dispositivo.

Tabla 1. Frecuencias Porcentuales sobre los Espacios de las CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) (Elaboración propia).

Ítem / Respuesta ítem	N	%
Instalaciones diferenciadas del resto de enseñanzas		
Si	40	2,50
No	40	97,50
Presencia de sala/s para descanso y/o ocio		
Si	40	20,00
No	40	80,00
Disposición de mayor espacio		
Totalmente en desacuerdo	40	17,50
En desacuerdo	40	30,00
De acuerdo	40	27,50
Totalmente de acuerdo	40	25,00
Reestructuraciones y modificaciones organizativas generadas		
Totalmente en desacuerdo	40	7,50
En desacuerdo	40	30,00
De acuerdo	40	35,00
Totalmente de acuerdo	40	27,50
Adecuación de la ubicación y distribución espacial		
Totalmente en desacuerdo	40	2,50
En desacuerdo	40	7,50
De acuerdo	40	57,50
Totalmente de acuerdo	40	32,50

Por último, en lo referente al grado de adecuación de las relaciones interpersonales de los docentes y las docentes de las CLIS, respecto al resto de miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado escolarizado en este dispositivo (Tabla 2), el 57,50% de los sujetos docentes manifiesta que su relación con el Inspector del Centro Educativo, así como con los miembros/especialistas externos al Centro Educativo, no es muy adecuada, todo lo contrario que con el Director del Centro Educativo (97,50%), con el alumnado de la CLIS (97,50%), con el personal docente del Centro Educativo (95,00%), con

el personal no docente del Centro Educativo (75,00%), y con la familia y/o tutores y tutoras del alumnado de la CLIS (72,50%), cuyas relaciones consideran apropiadas.

Tabla 2. Frecuencias Porcentuales sobre el Grado de Adecuación de las Relaciones Interpersonales de los docentes de CLIS de los Centros Públicos de Educación “Élémentaire” de la Loire (Francia) y los Demás Miembros Implicados en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Alumnado de la/s CLIS (Elaboración propia).

Ítem / Respuesta ítem	N	%
Inspector del Centro Educativo		
Muy bajo	40	10,00
Bajo	40	47,50
Alto	40	35,00
Muy alto	40	7,50
Director del Centro Educativo		
Muy bajo	40	0,00
Bajo	40	2,50
Alto	40	45,00
Muy alto	40	52,50
Personal docente del Centro Educativo		
Muy bajo	40	0,00
Bajo	40	5,00
Alto	40	47,50
Muy alto	40	47,50
Personal no docente del Centro Educativo		
Muy bajo	40	2,50
Bajo	40	22,50
Alto	40	42,50
Muy alto	40	32,50
Alumnado de la CLIS		
Muy bajo	40	0,00
Bajo	40	2,50
Alto	40	5,00
Muy alto	40	92,50
Familia y/o tutores del alumnado de la CLIS		
Muy bajo	40	2,50
Bajo	40	25,00
Alto	40	52,50
Muy alto	40	20,00
Miembros/especialistas externos al Centro Educativo		
Muy bajo	40	10,00
Bajo	40	47,50
Alto	40	30,00
Muy alto	40	12,50

4. Discusión y conclusiones

Los resultados descriptivos de este trabajo nos permiten proponer las siguientes conclusiones respecto a la percepción que tienen los docentes y las docentes sobre los principales aspectos organizativos de la educación especial en los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire* (Francia) con CLIS:

- (a) el personal docente de las CLIS desarrolla su labor profesional en una única CLIS, en su mayoría de tipología CLIS 1, con un número de alumnado escolarizado por CLIS ajustado a los parámetros numéricos establecidos a nivel normativo;
- (b) el personal docente de las CLIS planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en las CLIS diaria y semanalmente, dedicándole un tiempo que oscila entre las 1 y 12 horas semanales, si bien el tiempo dedicado a la implementación de dicha planificación suele ser, salvo alguna excepción, de 24 horas semanales;
- (c) las CLIS se ubican en las mismas instalaciones que el resto de enseñanzas y, aunque no suelen disponer de salas especialmente habilitadas para el descanso y/o el ocio del alumnado escolarizado en este dispositivo, frecuentemente disponen de un mayor espacio que las clases ordinarias para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que ha ocasionado reestructuraciones y modificaciones significativas desde la perspectiva organizativa; y
- (d) las relaciones interpersonales del el personal docente de las CLIS parecen ser adecuadas con el director del centro educativo, con el alumnado de la CLIS, con el personal docente del centro educativo, con el personal no docente del centro educativo, y con la familia y/o tutores y tutoras del alumnado de la CLIS, no así con el inspector del centro educativo ni con los miembros/especialistas externos al centro educativo.

En este sentido, en cuanto al número y tipología de CLIS, la “*Circulaire relative à la*

scolarisation des élèves handicapés à l’école primaire; actualisation de l’organisation des classes pour l’inclusion scolaire” (Ministère de l’Éducation Nationale, 2009), aunque mantiene las cuatro tipologías de CLIS establecidas en la “*Loi pour l’égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées*” (République Française, 2005), amplía la caracterización del alumnado en situación de “*handicap*” que puede ser incluido en una CLIS de tipología CLIS 1 (Ej., alumnado con trastornos de las funciones cognitivas o mentales, además del alumnado con trastornos invasivos del desarrollo así como específicos del lenguaje y la palabra), motivo por el cual suele ser la tipología de CLIS más frecuente en los Centros Públicos de Educación “*Élémentaire*” de la *Loire*. Por su parte, en lo que concierne al número de alumnos y alumnas escolarizados en estos dispositivos, la “*Loi pour l’égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées*” (République Française, 2005) establece un máximo de 12 alumnos/as. No obstante, si el “*Inspecteur d’Académie*” (Inspector de la Academia) considera oportuno reducir el número de alumnado escolarizado en una CLIS, puede realizarlo, con las autorizaciones pertinentes del “*Inspecteur de Circonscription*” (Inspector de la Circunscripción), sobre todo si el proyecto pedagógico de aula o las restricciones de autonomía del alumnado que está escolarizado en esa CLIS lo justifican (Circulaire relative à la *scolarisation des élèves handicapés à l’école primaire; actualisation de l’organisation des classes pour l’inclusion scolaire*, Ministère de l’Éducation Nationale, 2009), por lo que el número de alumnado escolarizado por CLIS que arrojan los resultados está en los parámetros numéricos permitidos (entre 4 y 12 alumnos/as por CLIS). Ahora bien, el número de alumnos y alumnas escolarizados en las CLIS está aumentando considerablemente en los últimos años (Bondonneau, 2011, Delaubier, 2011), principalmente, por las políticas de inclusión implementadas, que están incrementando la demanda de escolarización de alumnado en estos dispositivos (SNUipp-FSU, 2012). Así, cinco años después de la aplicación efectiva de

esta Ley, se registraron, siguiendo el estudio de Bondonneau (2011), 201.388 alumnos y alumnas con “handicap” escolarizados en medio ordinario, en toda Francia. Es decir, 50.000 más que en el año 2005, siendo este crecimiento de más de un 33% entre los años 2005 y 2010.

Ante esta situación se plantea una única solución dirigida a aumentar el número de CLIS, el cual, sin embargo, no ha variado desde el año 2009, a pesar del aumento de la demanda de este alumnado y a pesar de alcanzar las CLIS el número máximo de su alumnado (Académie de Lyon, 2012).

Por otro lado, el número de horas que los docentes y las docentes suelen dedicar a la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en las CLIS puede considerarse, en algunos casos, relativamente bajo, pero el “*Décret relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré*” (Ministère de l’Éducation Nationale, 2008) garantiza que los docentes y las docentes dediquen tiempo a dicha planificación en su horario lectivo con el propósito de reflexionar sobre el funcionamiento de la CLIS, sobre la evaluación de sus efectivos y sobre la situación del alumnado. Asimismo, los sujetos docentes suelen planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en las CLIS diaria y semanalmente (ej., organizar el trabajo escolar, su horario y adaptar los programas escolares a las condiciones particulares del aula y del alumnado), principalmente por la cantidad de cambios que se producen a diario en las adaptaciones individuales y de aprendizaje, por la organización de la inclusión en las demás clases del centro educativo y por la organización de los tiempos de escolarización del alumnado de la CLIS (Ej., tiempo en la CLIS, de inclusión, de salidas escolares, o para con los profesionales, entre otros) (Circulaire relative à la scolarisation des élèves handicapés à l’école primaire; actualisation de l’organisation des classes pour l’inclusion scolaire. Ministère de l’Éducation Nationale, 2009, Ministère de l’Éducation Nationale, 2013).

El tiempo dedicado por los docentes y las docentes a la implementación de dicha planificación suele ser, salvo alguna excepción,

de 24 horas semanales, tal y como se recoge en el “*Décret relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré*” (Ministère de l’Éducation Nationale, 2008), donde se establecen, además del número de horas lectivas, las obligaciones de su servicio (ej., reuniones con los padres y madres y/o sujetos tutores legales del alumnado, participación en consejos de centro, realización de cursos de formación, etc.) Por supuesto, aquellos individuos docentes de las CLIS que al mismo tiempo ocupan el puesto de dirección del centro educativo, disponen de una reducción de 6 horas en el número de horas lectivas.

En lo que respecta a los espacios en los que se ubican las CLIS, a sus características y al nivel de adecuación a las necesidades del alumnado, tal y como se establece en la “*Loi pour l’égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées*” (République Française, 2005) y se reafirma en la “*Circulaire relative à la scolarisation des élèves handicapés à l’école primaire; actualisation de l’organisation des classes pour l’inclusion scolaire*” (Ministère de l’Éducation Nationale, 2009), los espacios en los que se ubican las CLIS son los ordinarios, pues no se prevén salas adicionales para uso exclusivo de estos dispositivos. Sin embargo, su ubicación debe estar estratégicamente dispuesta para facilitar la inclusión (Sola, López & Cáceres, 2009), y en numerosas ocasiones, con el acuerdo y consenso de los demás sujetos docentes del centro educativo, se permite al personal docente seleccionar en primer término las instalaciones donde disponer la CLIS. Estas son algunas de las razones por las que los docentes y las docentes plantean que la ubicación y distribución espacial de las CLIS es adecuada a las necesidades del alumnado escolarizado en este dispositivo.

Por último, la calidad de las relaciones interpersonales del personal docente de las CLIS con el resto de miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado escolarizado en este dispositivo, determinará el éxito de la inclusión, pues el diseño, planificación, aplicación y evaluación del proyecto individual, de grupo y de Centro Educativo será el resultado de un proceso

de trabajo colaborativo entre el personal docente del centro educativo y los individuos profesionales externos, siempre bajo la supervisión del director y del inspector del Centro Educativo (Ballarin, 1994, Aznar, Hinojo & Fernández, 2007). En esta línea, el nivel de adecuación de las relaciones entre los sujetos docentes de las CLIS y el personal docente del Centro Educativo, así como el Director del Centro Educativo, parece ser el apropiado, principalmente porque para el desarrollo del PPS, elaborado por la “*Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées*” –CDAPH– (Comisión de los derechos y de la autonomía de las personas con discapacidad) (Loi pour l'égalité des droits et des chances, pour la participation et pour la citoyenneté des personnes handicapées, République Française, 2005, Ministère de l'Éducation Nationale, 2009, République Française, 2006), y para el proyecto de organización y funcionamiento de la CLIS, se requiere una estrecha colaboración y coordinación entre el personal docente del Centro Educativo, siempre bajo la supervisión del director (*Circulaire relative aux programmes personnalisés de réussite éducative: Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège*. Ministère de l'Éducation Nationale, 2006). Por otro lado, la relación de los individuos docentes de las CLIS con el inspector del Centro Educativo, así como con los miembros/especialistas externos al Centro Educativo, parece no ser muy adecuada, y es que su participación en el proceso de escolarización y de enseñanza-aprendizaje del alumnado es ocasional, en los mismos términos que la participación de los miembros externos del centro educativo (Ej., CDAPH); este es uno de los principales motivos por los que la “*Circulaire interministérielle relative à la politique de prise en charge des personnes atteintes d'autisme et de troubles envahissants du développement*” (Ministère de l'Éducation Nationale, 2005), así como la “*Circulaire interministérielle relative à la mise en œuvre régionale du plan autisme 2008-2010*” (Ministère de la Santé, 2010), destacan la importancia y necesidad de mejorar las relaciones entre los diferentes implicados en dichos procesos. Se hace preciso la existencia de un liderazgo en los Centros

que recaiga en la figura del director. En este sentido y siguiendo la investigación sobre el “Análisis de los Componentes Organizativos de Centros de Formación Profesional en España” de Hinojo-Lucena y otros (2013), se plasma en sus conclusiones la necesidad de que los miembros de los Equipos Directivos lleven a cabo un liderazgo caracterizado principalmente por: promover soluciones ante determinados problemas, dinamizar los esfuerzos personales y materiales para la mejora de la convivencia en el propio centro, y optimizar los recursos disponibles, encarnado en el Director. No obstante, de cara a garantizar el éxito de la inclusión del alumnado, es importante también tener en cuenta la adecuación de las relaciones interpersonales del personal docente de la CLIS con el personal no docente del Centro Educativo y con la familia y/o tutores y tutoras del alumnado de la CLIS (Académie de Lyon, 2006, Delaubier, 2011), así como con el alumnado mismo, proporcionándole un lugar de aprendizaje adaptado e individualizado, en un clima escolar de calidad (Delaubier, 2011, Aznar, Cáceres e Hinojo, 2008).

Para finalizar, es necesario mencionar que esta investigación de naturaleza descriptiva se ha llevado a cabo en la Loire, una de las provincias de Francia, por lo que sus resultados sobre algunos de los principales aspectos organizativos de la educación especial en Francia se deben interpretar con cautela. No obstante, la ausencia de literatura especializada sobre los aspectos organizativos de este dispositivo de inclusión denominado CLIS en la educación francesa, concede a esta investigación un valor añadido. Estas son algunas de las principales razones por las que es necesario seguir desarrollando investigaciones con procesos de selección muestrales más exigentes, es decir, con muestras más amplias y con mayor nivel de representatividad, pues la información disponible sobre la realidad organizativa de las CLIS, sin tener en cuenta los documentos oficiales, son insuficientes.

Lista de referencias

Académie de Lyon (2006). *Les classes d'intégration scolaire: Principes et*

- fonctionnement*. Recuperado el 31 de julio de 2013, de:
<www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/ash01/aisbourg/secteur_en/Clis/CLIS_principes.doc>
- Académie de Lyon (2012). *Elèves en situations de handicap-Clis*. Recuperado el 18 de agosto de 2013, de:
<<http://www.ia42.ac-lyon.fr/elevés-en-situation-de-handicap,309847,fr.html>>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, P. & Hinojo-Lucena, F. J. (2007). Perspectivas teórico-prácticas sobre investigación educativa, *Sinopsis educativa*, 1, pp. 43-70.
- Aznar-Díaz, I., Cáceres, M^a. P. & Hinojo, F. J. (2008). At the school's integration of disadvantaged groups: present problems situation and measures of schools action to immigrant pupils, *Espaços*, 2 (2), pp. 217-227.
- Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J. & Fernández-Martín, F. D. (2007). Competencia, competencias profesionales y perfil profesional: Retrato del perfil del psicopedagogo, *Publicaciones*, 37, pp. 109-116.
- Ballarin, J. L. (1994). *Enfants difficiles structures spécialisées*. París: Nathan.
- Bondonneau, C. & Choisnard, M. F. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés*. Rapport au Président de la République. Recuperado el 20 de abril de 2012, de:
<<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000307/0000.pdf>>
- Buendía, L., Colás, M. P. & Hernández, F. (2010). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cerletti, L. (2006). *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Delaubier, J. P. (2011). *Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010*. Recuperado el 31 de octubre de 2012, de:
<http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/53/8/2011-104-IGEN_215538.pdf>
- Hernández, M. (2009). *Epidemiología. Diseño y análisis de estudios*. México, D. F.: Editorial Médica Panamericana.
- Hinojo-Lucena, F. J., Cáceres-Reche, M. P. & Raso-Sánchez, F. (2013). Análisis de los componentes organizativos de Centros de Formación Profesional en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 783-801.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Leavy, P. (2011, septiembre 6-11). *Prometí que voy a ser atento-El déficit de atención desde la antropología de la niñez*. XXVIII Congreso Internacional de Asociación Latinoamericana de Sociología, Recife, Brasil.
- Leavy, P. (2013). "¿Trastorno o mala educación?" Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 675-688.
- Martínez, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual & G. Vallejo (eds.) *Métodos de investigación en Psicología*, (pp. 385-432). Madrid: Síntesis.
- Ministère de la Santé (2010). *Circulaire DGCS/DGOS/DGS/CNSA n° 2010-292 du 27 juillet 2010 relative à la mise en œuvre régionale du plan autisme 2008-2010*. Recuperado el 2 de septiembre de 2013, de:
<http://www.sante.gouv.fr/fichiers/bo/2010/10-11/ste_20100011_0100_0110.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002, relative aux dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré*. Recuperado el 19 de junio de 2013, de:
<<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2005). *Circulaire n° 2005-124 du 8 mars 2005*

- relative à la politique de prise en charge des personnes atteintes d'autisme et de troubles envahissants du développement.* Recuperado el 27 de junio de 2012, de:
<<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/15/SANA0530104C.htm>>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *Circulaire n°2006-138 du 25 août 2006 relative aux programmes personnalisés de réussite éducative: Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège.* Recuperado el 27 de junio de 2013, de:
<<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601969C.htm>>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Décret relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré du 30 juillet 2008.* Recuperado el 26 de agosto de 2008, de:
<<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000019278548>>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2009). *Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009 relative à la scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire; actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire.* Recuperado el 27 de junio de 2012, de:
<<http://www.education.gouv.fr/cid42618/mene0915406c.html>>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013). *La scolarisation des élèves handicapés.* Recuperado el 12 de septiembre de 2013, de:
<<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleveshandicapes.html>>
- Raso-Sánchez, F., Cáceres, M. P. & Aznar-Díaz, I. (2013). Teacher's satisfaction concerning the use of ICT in rural educational Centers of Andalusia (Spain). *The New Educational Review*, 34 (4), pp. 246-257.
- République Française (2005). *Partie législative, Code de l'action sociale et des Familles. Livre I: Dispositions générales, Titre I: Principes généraux, Chapitre IV: Personnes handicapées, Article L-114.* Recuperado el 5 de marzo de 2013, de:
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=5D318EDE5A6B201CA759DF9C7F907A2F.tpdjo09v_3?idSectionTA=LEGISCTA000006157554&cidTexte=LEGITEXT000006074069&dateTexte=20131113>
- République Française (2005). *Loi N° 2005-102 du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.* Recuperado el 3 de octubre de 2013, de:
<<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647&dateTexte=20131113>> [Fecha de consulta: 03/octubre/2013].
- République Française (2006). *Code de l'Éducation. Partie réglementaire, Livre III: L'organisation des enseignements scolaires, Titre V: Les enseignements pour les enfants et adolescents handicapés.* Recuperado el 9 de septiembre de 2013, de:
<<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>>
- SNUipp-FSU (2012). *EVS/Compte-rendu d'audience avec La Directrice d'Académie (manque de places pour les enfants relevant du handicap mental).* Recuperado el 31 de octubre de 2012, de:
<<http://21.snuipp.fr/spip.php?article985--%3ESNUipp-FSU>>
- Sola-Martínez, T., López-Urquizar, N. & Cáceres-Reche, M. P. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo.* Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Spagni, M. B. (2005). *Estadística básica.* Santa Fe: Ediciones UNL.

Referencia para citar este artículo: Rengifo-Millán, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 809-822.

La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria*

MARITZA RENGIFO-MILLÁN**
Profesora Universidad del Valle, Colombia.

Artículo recibido en febrero 16 de 2015; artículo aceptado en abril 6 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *El mundo vive actualmente transformaciones debido a la globalización y al avance de la sociedad del conocimiento. La enseñanza superior presenta como referente principal la producción del saber, lo cual ha originado reformas en las universidades. Mi objetivo en este artículo es mostrar las características, los principales ejes estratégicos del cambio y sus resultados. Basé el plan metodológico en la descripción y análisis de estudios realizados entre 1997 y 2013, desde una perspectiva comparativa entre países desarrollados y América Latina. Concluyo que las grandes diferencias existentes son, especialmente, el escaso financiamiento para la educación superior, el limitado acceso de la juventud a las universidades, la falta de innovación e internacionalización de los currículos y la investigación, así como la insuficiente cultura de la calidad en Latinoamérica.*

Palabras clave: sociedad, conocimiento, enseñanza superior, globalización, universidad (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Globalization of the Knowledge Society and University Transformation

• **Abstract (analytical):** *The world is currently undergoing a series of changes resulting from globalization and advancement of the knowledge society. As the main reference point for the production of knowledge, higher education has played a leading role in this process by bringing about significant transformations at university level. This article examines the characteristics, main strategic axes, and outcomes of these transformations. The methodological approach of the study is based on the description and analysis of research studies conducted from 1997 to 2013 that compare industrialized countries with Latin American countries. The study concludes that the main differences between these two types of societies are that in Latin America there is reduced funding for higher education, limited access for youth to universities, lack of innovation and internationalization of university curricula and research outcomes and the negligible culture of quality in Latin America.*

Key words: society, knowledge, higher education, globalization, university (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* En este artículo de revisión recuperé el estado del arte y el marco teórico de mi tesis doctoral titulada “La evaluación y el cambio institucional en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en la Universidad del Valle-Colombia”. Carta FCA.VD.231 y SABS. FCA-VD -2012 de Noviembre 19 de 2012 de aprobación y apoyo del comité científico y ético de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle para la realización de la investigación. El estado del arte me permitió la revisión y el análisis de las tendencias y desarrollos del aseguramiento de la calidad y el cambio en las IES, en especial en América Latina. Inicié la investigación en junio de 2011 y la sustenté en la Universidad de Montreal, Canadá, el día 22 de octubre de 2014; investigación que fue inscrita en el Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (Crippe) de la Universidad de Montreal. Perteneció al área de Fundamentos y Administración de la Educación Superior, sub-área Aseguramiento y Gestión.

** Ph.D en Administración de la Educación de la Universidad de Montreal-Canadá, Magíster en Administración de Empresas de la Universidad del Valle, Contadora Pública, con Postgrado en Comercio y Economía Internacional de la Universidad de Barcelona, España. Correo electrónico: maritza.rengifo@correounivalle.edu.co



Globalização da sociedade do conhecimento e transformação universitária

• **Resumo (analítico):** Atualmente, o mundo vive transformações devido à globalização e ao avanço da sociedade do conhecimento. O ensino superior apresenta como referente principal a produção do saber, o que tem gerado reformas nas universidades. O objetivo deste artigo é mostrar as características, os principais eixos estratégicos dessa mudança e seus resultados. O plano metodológico baseou-se na descrição e análise de estudos realizados entre 1997 e 2013, numa perspectiva comparativa entre países desenvolvidos e a América Latina. Concluiu-se que as grandes diferenças são, especialmente, o escasso financiamento para o ensino superior, o acesso limitado da juventude às universidades, a falta de inovação e internacionalização dos currículos e da pesquisa, bem como a insuficiente cultura de qualidade na América Latina.

Palavras-chave: sociedade, conhecimento, ensino superior, globalização, universidade (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Marco teórico. -3. Desarrollo teórico y metodológico. -4. Consideraciones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

En este artículo reflexiono acerca del proceso de la globalización y su influencia en el ámbito universitario. Según Abélès (2008), la globalización¹ se inició en el siglo pasado, se acrecentó en el XXI, y derivó en lo que Luchan (1997) ha denominado una *comunidad mundial* donde se pretende implantar de manera homogénea y estandarizada, nuevos esquemas sociales, culturales, políticos, económicos y financieros, los cuales promueven reformas institucionales que inciden en el acceso de la juventud a la enseñanza superior y de los individuos egresados a los sectores empresariales. Este proceso ha generado cambios en las relaciones entre el Estado, la Universidad y el sector empresarial; todo ello conlleva a la revisión y actualización de las políticas y reformas curriculares en la educación superior.

Autores como Moreno (2000) sostienen que la sociedad del conocimiento representa la fase más avanzada de los cambios impulsados por la globalización en las últimas décadas, y conjuntamente con la internacionalización

económica y política, configura el nuevo orden mundial.

Comienzo el presente escrito con un marco teórico que incluye el contexto del proceso globalizador, donde el papel protagónico es de la universidad. A partir de allí, prosigo con la descripción y el perfil de la universidad en transformación, y continúo exponiendo algunos de los principales ejes de cambio en las Instituciones de Educación Superior (IES). El desarrollo teórico comprende el análisis de estas reformas en varios casos de estudio en países desarrollados, y el avance de las mismas en algunos países latinoamericanos. Seguidamente planteo algunas similitudes y diferencias significativas de dicha transformación, referenciadas por investigadores sobre el tema en un periodo comprendido entre 1997 y 2013. Es de anotar que la comparación de los casos que presento en este documento no es homogénea, porque contrasto países de varios continentes con un nivel de desarrollo y avance educativo diferentes. Sin embargo, los ejes estratégicos sobre los que se centra la transformación universitaria, son referentes conceptuales comunes en la enseñanza superior a nivel mundial.

Para finalizar, expongo unas consideraciones a manera conclusiva en las que manifiesto mi reflexión, en cuanto a que las universidades todavía no han logrado una verdadera reforma interna -específicamente en Latinoamérica- para dar respuesta a la

¹ El término globalización identifica la existencia de dos palabras que en significados lingüísticos hacen referencia al mismo concepto: globalización y mundialización. Afirma el autor que generalmente el uso depende del origen de la lengua; esto es, en la literatura anglófona es posible localizar el fenómeno bajo la utilización de la palabra "globalization", que proviene de "global", o "worldwide" que significa el mundo entero. Si por el contrario partimos de la literatura francófona, encontramos la palabra "mondiale" para referirnos exactamente a lo mismo.

globalización de la sociedad del conocimiento. Los bajos recursos destinados a las universidades, el limitado acceso estudiantil, la incipiente innovación en ciencia y tecnología -también en la internacionalización del currículo-, la falta de concientización de la cultura de la calidad, la poca articulación con las redes globales -no solo entre la región latina, sino con otros continentes-, constituyen los principales obstáculos para lograr la transformación que permita a la universidad responder a la sociedad y al mundo contemporáneo, y al mismo tiempo incorporarse al mercado global de la educación superior.

2. Marco Teórico

El término *sociedad del saber* es un concepto sociológico que describe el paso de una sociedad basada en la producción de bienes materiales, a una sociedad de la era de la información en la que predomina la adquisición, el intercambio y la producción de nuevos conocimientos (Crespo, 1999).

En resumen, presento la participación de la universidad en el escenario de la globalización y la sociedad del conocimiento, que según Didrikson (2000) responde a las siguientes características: la universidad como componente esencial del proceso de creación de conocimientos en las juventudes y de las condiciones culturales e institucionales de carácter organizacional para la innovación de la sociedad. Además, admite una pluralidad de canales de transferencia y difusión de conocimiento y tecnología.

2.1 La universidad y su transformación

En el contexto del nuevo siglo, Tünnermann (1999) brinda un ejercicio de reflexión sobre el papel de las IES en la construcción de un proyecto real de justicia social, constituyéndose *equidad, calidad y relevancia* en las demandas clave de la educación del nuevo siglo. Afirmo también, que es el momento preciso para reinventar la universidad, la cual dependerá de la capacidad de responder a las exigencias de una reforma institucional de manera continua.

Barnett (2002), inspirado en los principios

de la universidad tradicional, afirma que la noción de responsabilidad dentro de su contexto ha de entenderse como el vehículo efectivo para transmitir los valores y conocimiento en la gente joven, siendo necesario repensar el fundamento de la universidad en la era contemporánea con el propósito de renovarla.

Carnoy y Castells (2001), López-Segrera (2003, 2006), Abélès (2008), Mundy (2005), y Tomás (2003), manifiestan que los cambios económicos, políticos, tecnológicos y culturales de la sociedad contemporánea se consideran cada día un motor del desarrollo, por lo cual las IES se han visto sometidas a una serie de exigencias en sus relaciones con la sociedad, con el Estado y con los sectores productivos. Clark (2000) señala que en la discusión sobre las demandas del contexto, el cambio en las universidades y el rol del Gobierno deben responder de una manera gradual y controlable, orientada por el crecimiento exponencial del conocimiento.

Según lo anterior, las IES han requerido de cambios que respondan a los desafíos y retos derivados de los escenarios emergentes de la contemporaneidad, a través de la denominada "Reforma Universitaria", considerada la vía más *expedita para asumir estas transformaciones*. Delgado (2003) la define como:

El proceso mediante el cual la universidad reformula y actualiza sus procesos académicos y administrativos, su organización y su marco legal para adecuarse a los nuevos escenarios que constituyen su entorno. De esta manera, se identifica con el conjunto de procesos, estrategias, actividades que los universitarios emprenden en la búsqueda planificada de la transformación institucional (p. 388).

Aquí es importante preguntarse ¿cuál debe ser el perfil de la universidad en transformación?, ¿cuáles son los ejes estratégicos del cambio en las IES para responder a las demandas de los jóvenes y las jóvenes en la sociedad del conocimiento?

La transformación se remonta al proceso de la globalización económica a finales de la década pasada, por lo que existe un consenso generalizado acerca de que la universidad

enfrenta una crisis estructural y prolongada, que se ha dado en forma parcial y a diferente ritmo entre los países desarrollados y los países emergentes. Respecto al escenario de redefinición del papel de la educación y la universidad, algunos intelectuales (Balán, 2000, 2006, Barnett, 2002, López-Segrera, 2003, 2006) afirman que la universidad ha requerido de múltiples miradas en su transformación, ajustando los aspectos de administración de los recursos, infraestructura y gestión; también los aspectos académicos, que incluyen la comunidad estudiantil, personal de enseñanza, currículo y evaluación, al igual que las demandas juveniles y sociales (Rosas-Longoria & García-García, 2014). Se precisa que la propia concepción de la universidad se debe adecuar al entorno.

2.2 Principales características del perfil de la universidad en transformación

El término en “transformación” es oportuno, porque el proceso se encuentra aún en desarrollo, se presenta de manera heterogénea, y para muchos países y sus instituciones universitarias apenas comienza. De acuerdo con las demandas de la globalización y las nuevas tecnologías, las relaciones de la universidad con el mundo exterior -es decir con la sociedad, con el Estado y con la empresa-, descritas en las posturas planteadas por Neave (2001), Crespo (2003, 2004), Delgado (2004), revelan algunas de las principales características:

- **Universidades vinculadas con el entorno productivo:** el sector de la ciencia, de la innovación y la tecnología, lo cual significa según Crespo y Favé-Bonnet (2003), que universidad, industria y Estado, cambian sus anteriores roles por los de impulsores. En consecuencia, se debe estimular el emprendimiento entre el estudiantado y los egresados y egresadas.
- **Universidades con diversificación de fuentes de financiamiento:** cuyas estrategias crean programas de consultorías, asesorías, participación en investigación y desarrollo de productos y servicios.
- **Con procesos de reforma académica y desarrollo de la investigación:** Clark (2000), sostiene que es necesario priorizar

la investigación en las universidades, y para lograrlo es importante involucrar a los individuos jóvenes como semilleros.

- **Universidades con nuevos sistemas de información y canales de comunicación:** Marginson y Van Der Wende (2007), afirman que las IES se han convertido en el centro de los cambios radicales. De ahí que se requiera de una comunicación efectiva entre la comunidad universitaria.
- **Se requiere agregar sistemas gerenciales en las universidades:** para mejorar la gestión de los procesos de acreditación, evaluación y reforma institucional.

2.3 Descripción y análisis de los ejes estratégicos en el proceso de transformación universitaria

Con el propósito de complementar el perfil anterior, abordo ahora los principales ejes estratégicos del cambio, sobre los cuales se ha centrado la transformación. En este aparte describo los referentes conceptuales y aportes de investigadores sobre el tema.

Misión de la universidad

La misión se constituye en la base para la generación acertada de objetivos y metas; su formulación es una de las actividades más importantes y corresponde a los responsables de la reforma. Se relaciona con las funciones que la universidad debe cumplir en su compromiso con la juventud y la sociedad.

López-Segrera (2007), asevera que la docencia, la investigación y la extensión, son las misiones esenciales de la universidad, y para ello debe participar en la solución de los principales problemas de orden global. En sus orígenes, las enseñanzas estaban basadas en el sujeto que aprende -el estudiante-, y la institución se organizaba básicamente a su alrededor, con estructuras más informales y flexibles. Posteriormente se avanzó hacia el “facultas” o conjunto de personas que tenían la “*facultad de enseñar*” y la *facultad* de administrar las enseñanzas” sobre la base de su propia autoridad epistemológica.

El autor aclara que

(...) en los siglos siguientes a la universidad medieval, se dio paso a modelos cada vez más rígidos que se articularon en torno a tres enfoques: el modelo inglés, o sistema universitario residencia de Oxford; el modelo francés, basado en las “grandes escuelas” o facultades, denominado “sistema napoleónico”, en que la universidad era sometida a la tutela y a la guía del Estado, y tenía como función formar profesionales; y el modelo alemán de investigación, derivado de la Universidad de Humboldt (López-Segrera, 2007, p. 29).

En el mismo sentido, Crespo (1999) manifiesta que la gran revolución en la enseñanza superior proviene del modelo Alemán, donde Humboldt se convirtió en promotor de una universidad definida en función de la investigación. Esta concepción de la universidad ha permitido -e incluso hasta mantenido- las adaptaciones sociales que han jalonado los siglos XX y XXI.

El trasfondo de muchas de las crisis universitarias es la dicotomía entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende. En Europa, se dio la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior -tal como lo estableció la Declaración de Bolonia²-, de acuerdo con la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad (Riaces, 2004), que se encaminaba hacia un tipo de aprendizaje basado en la adquisición de competencias transversales, habilidades y métodos de trabajo, en el cual el sujeto estudiante es la medida de todas las cosas y cuyo objetivo es “aprender a aprender”.

En el tema central de discusión de la II Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París en 2009, se enfatizó en la idea del bien público; por tanto, las universidades tienen una responsabilidad fundamental que implica una revisión a fondo de la misión (Cmes, 2009).

Pertinencia

Se evidencia en el vínculo existente entre los propósitos y los perfiles establecidos en los programas académicos, los productos derivados de la investigación y las necesidades del medio social y económico. Sobre este aspecto existe un consenso entre los organismos multilaterales (BM, BID y Unesco)³, en el sentido de que la pertinencia se constituye en un elemento clave, dada la necesidad de adecuar las universidades a las demandas de la sociedad contemporánea y a los cambios a nivel global; también de redimensionar sus compromisos y actuaciones con el desarrollo de sus entornos.

En la Conferencia Cmes de (1998) de la Unesco, se forjó una transformación para la educación superior del siglo XXI, con una nueva visión, en la cual el concepto *pertinencia* alude a las respuestas institucionales de la universidad, al espacio y a circunstancias de la realidad del entorno. Al respecto, Michael Gibbons (1998) plantea que la inflexibilidad de las universidades puede frenar el dinamismo de la sociedad del conocimiento y apartarlas de sus responsabilidades sociales, haciéndolas perder su carácter de *universitas*, con el riesgo de quedarse solo como unidades de formación corporativa para servir al mercado y no a la sociedad, que es su principal objetivo.

Algunos autores como Altbach (2002), Gentili (2001), Trindade (2001) y González (2001), esbozan una cierta renuncia de la universidad a su compromiso social, su falta de “pertinencia”; el impacto de las políticas del Banco Mundial y la visión con ánimo de lucro, pueden ser las causas que llevan a plantear desde distintas posiciones ideológicas su crisis actual. Al respecto, Tünnermann (2006) expresa que las IES deben lograr en su propio desempeño los más altos niveles académicos y científico-tecnológicos de sus funciones clave de docencia, investigación y extensión, asumiendo un perfil más humanista y de compromiso social. En este sentido, los individuos jóvenes con niveles altos de formación son los potenciadores de la economía y de la equidad social de un país.

2 Proceso de convergencia europea tendiente a la construcción de un Espacio de Educación Superior. Este proceso se inicia en 1998 con la Declaración de La Sorbona y adquiere carta de naturaleza en 1999 con la Declaración de Bolonia, organizada de acuerdo a 5 principios: calidad, movilidad, competitividad, pertinencia y orientación.

3 BM: sigla que significa Banco Mundial; BID: Banco Interamericano para el Desarrollo; y Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Calidad académica, evaluación y acreditación:

Delgado (2003) manifiesta que la calidad académica en la universidad se presenta como un fenómeno multifactorial, porque son varios los elementos que se deben examinar, unos más significativos que otros. Además es sistémico, porque los diferentes componentes de la institución universitaria se deben integrar totalmente para facilitar el logro de los propósitos establecidos.

Para Cortadellas (2000), la calidad es un criterio asociado a la plataforma institucional, a los objetivos y resultados, a la eficiencia y al costo, a la aptitud para cumplir su compromiso social o para satisfacer las necesidades de sus destinatarios.

Según Mollis (2003), Bricall (2000), y Villanueva (2011), la evaluación ocupó un lugar central en las reformas de los años noventa en América Latina y El Caribe, debido a la importancia otorgada por el BM y la Unesco. Asimismo, existe un consenso en esta región acerca de la evaluación de los SES⁴ y las IES para lograr la calidad, mediante mecanismos de autoevaluación con indicadores, con una posterior evaluación externa realizada por pares académicos o instituciones equivalentes en otros continentes.

Presupuesto y Financiamiento universitario

El debate internacional sobre el análisis de las transformaciones en que este eje estratégico se ha centrado, es la consecución de un sistema de financiamiento cuyos objetivos deben ser mejorar la eficiencia y la calidad de la enseñanza superior, y avanzar hacia una mayor igualdad de oportunidades.

De acuerdo con Neave (2000, 2001) y Ordorika (2004), la globalización trajo consigo procesos de economización creciente de la sociedad en deterioro de “lo público” y como consecuencia una “reducción de la confianza” de la sociedad hacia la universidad, presentándose en los últimos años la disminución gradual al presupuesto universitario por parte del Estado, bajo la lógica de rendición de cuentas y eficiente empleo de los recursos.

Respecto a la financiación privada, se encontró en el informe *Education at Glance* 2011, 2012 (Ocde, 2012), que Estados Unidos, Israel, Japón, Corea, Australia, Nueva Zelanda y Polonia, son países en los que las inversiones privadas en educación son muy importantes, mientras que en Europa disminuyen casi por completo.

Gobierno, administración y gestión universitaria

El escenario emergente impone una transformación en su forma de organización tradicional, sobre todo en la estrategia de gobierno y en las relaciones de poder, en la manera de atender y escuchar a quienes reciben los servicios, en las estructuras y procesos, en las competencias y habilidades del personal, en la cuantía y criterios de asignación de los recursos financieros y tecnológicos. En las relaciones entre el Estado y las instituciones de educación superior de carácter público debe existir la autonomía universitaria y la responsabilidad social. En este momento de cambio, sería conveniente pasar de la estructura vertical donde la toma de decisiones está concentrada en pocas personas, hacia una horizontal con una participación más equilibrada.

Los principios clave para la buena gestión de las IES, según el grupo de trabajo sobre educación superior integrado por especialistas de la Unesco (2000), son: libertad académica, gobierno compartido, claros derechos y responsabilidades, selección por méritos, estabilidad financiera, rendición de cuentas, comprobaciones periódicas de los indicadores de calidad, y cooperación estrecha entre los distintos niveles de la administración institucional (World Bank, 2000).

López-Segrera (2007), aclara que mientras el informe recomienda designar y no elegir a los altos cargos, es sabido el peso que tiene la elección democrática de los dirigentes académicos en América Latina y Europa, donde el rector y los decanos son responsables ante la comunidad universitaria que los elige, contra el riesgo de que si los nombraran los gobiernos o los representantes de la sociedad, podrían no contar con el respaldo de la comunidad académica.

4 SES: Sigla que corresponde a Sistemas de Educación Superior.

Tecnología, currículo e innovación

Según la Unesco (2004), la innovación se implementa principalmente a través de dos procesos independientes: la reforma curricular y el uso de las TIC. La reforma curricular con el apoyo de la tecnología enfocada hacia la adquisición de nuevas competencias y habilidades entre los jóvenes y las jóvenes, en vez de la memorización de datos y hechos. En este proceso, las universidades son fundamentales para la construcción de la base científica y tecnológica de los países. Según López-Segrera (2007), para que internacionalmente y en especial en los países en desarrollo se pueda transformar la educación superior y la sociedad, se requiere transitar de los métodos clásicos de enseñanza a la universidad participativa basada en la enseñanza- aprendizaje, con contenidos educativos virtuales, que provocan un impacto por lo novedoso del currículo.

En este orden de ideas, Tünnermann (2006) indica que la transformación universitaria reside en los métodos pedagógicos de la práctica docente; que toda universidad se refleja en su currículo y en lo que acontece en sus aulas y laboratorios.

En Europa, la introducción de las TIC ha sido liderada por instituciones que provienen del ámbito de la educación a distancia, como la Open University. Daniel (2001) señala que el sistema de aprendizaje de la Ukou⁵, con cerca de 110.000 estudiantes desde sus casas [...] está liderando la academia en la era del *e-learning*, que opera en 21 países con un 30% de la matrícula fuera del Reino Unido. Por otro lado, la Erasmus Virtual University aspira a abarcar toda la región. En España, las dos universidades a distancia más importantes son la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned) y la Universitat Oberta de Catalunya (Uoc). En América Latina, el Instituto Tecnológico de Monterrey (Itesm) de México es la principal universidad virtual.

La internacionalización y la investigación

En la sociedad del conocimiento, las universidades contribuyen significativamente a fortalecer la capacidad nacional e internacional

de la oferta académica y la investigación. La Unesco, en el Foro de Educación Superior, Investigación y Conocimiento (2000), estableció una plataforma para el diálogo de investigadores, directivos y expertos de la educación superior (ES), para desarrollar nuevos programas de posgrados e investigaciones en diferentes áreas a nivel mundial.

A partir del análisis de los documentos que estudian las universidades europeas como el informe Bricall (2000), de estudios comparados sobre la universidad contemporánea, Neave (2001), y en universidades de América Latina como Lemasson y Chiappe (1999), se establecen las tendencias más relevantes en las interrelaciones de cooperación y de intercambio a nivel nacional e internacional, mediante redes institucionales o redes de temáticas específicas de investigadores y semilleros de jóvenes que respalden los programas académicos, especialmente los posgrados.

En el contexto canadiense, Crespo y Dridi (2007) desarrollan investigaciones con el fin de analizar la intensificación de las relaciones entre la universidad y la industria, y su impacto en la investigación universitaria, que beneficia a los ámbitos científico y tecnológico, y a su vez a los estudiantes de posgrado y a la propia institución.

Brunner y Uribe (2007), analizan la forma en que este modelo de investigación universitaria que se desplegó en sus inicios en naciones anglosajonas (Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Canadá) se ha extendido hacia un grupo de países europeo-occidentales (Portugal, Alemania) y nórdicos (Holanda), para extenderse finalmente a Sudáfrica, China, Corea, Hong Kong, Nueva Zelanda y Polonia. Por otra parte, la inversión en ciencia y tecnología en América Latina y El Caribe, en la última década, fue tres veces inferior a la de los países desarrollados. Asimismo, en las regiones en vías de desarrollo la investigación y los posgrados se concentran en pocos países como México, Brasil, Chile, Argentina y Colombia.

Acceso y expansión de la matrícula

El eje de acceso y expansión depende de políticas públicas sobre el desarrollo, la calidad de los demás niveles educativos y su articulación

5 Ukou: United Kingdom The Open University (Universidad Abierta del Reino Unido).

con la educación superior. También de las políticas de reconocimiento social y estatal, y los sectores productivos de la educación como estrategia fundamental para el desarrollo nacional y, en consecuencia, de los niveles de asignación de recursos en la educación, tanto por parte del sector público como de la sociedad en general.

Daniel (2001) sostiene que la presión que enfrentan las universidades para incrementar la calidad, para reducir costos y para dar acceso a la educación superior a más jóvenes estudiantes, puede solucionarse a través de las TIC, como lo ha hecho la Ukuo en el Reino Unido. La matrícula de la ES ha aumentado a una velocidad vertiginosa, ya que del 2000 al 2010, a nivel mundial, existe un incremento aproximado del 50% en el número de estudiantes, ubicándose la cifra cercana a 155 millones. En este mismo periodo, el promedio de matriculación en las IES privadas de América Latina fue del 53%, alcanzando los porcentajes más altos en Brasil y Chile 70%; Colombia, 60 %; México, 40%; Argentina, 20 %; Uruguay, 10% (Unesco & Iesalc, 2010).

3. Desarrollo Teórico y metodológico

En primera instancia, presento los aspectos más relevantes en el proceso de transformación universitaria encontrados en la literatura y en estudios de casos en los países desarrollados y en América Latina.

1.1 La transformación universitaria en los países desarrollados

Para este análisis he tenido en cuenta los principales aspectos de la transformación en las IES de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Ocde), de acuerdo con los ejes de cambio mencionados:

- Después de la Declaración de Bolonia⁶ en 1999 y los mecanismos de desarrollo

de la Unión Europea, se han impulsado reformas con rigidez normativa con miras a establecer un sistema unificado de educación y titulaciones, que se constituyó en una gran reforma con pensamiento único para los países de la UE.

- En este sentido, la educación superior ha promovido una alta competitividad en lo que respecta a la financiación, la gestión institucional y la reforma curricular en las universidades (Keelling, 2006, Batory & Lindstrom, 2011, Melo, 2010).
- En las IES europeas existen facultades, centros, departamentos, entre otros, con sistemas de gobernanza y órganos de dirección, cuyos responsables son siempre académicos, aunque se presentan algunas diferencias en relación con el gobierno de otras instituciones, como lo han analizado algunos estudios⁷ (Conferencia Anual del Consorcio de investigación de Educación Superior, 2011), en las universidades de la Unión Europea respecto a los cambios introducidos durante la última década en ocho IES de: Reino Unido (Manchester y Universidades de Leicester), Francia (Estrasburgo, Aix –Marseille), Alemania (Munich y las universidades de Kaseel) y los países bajos (Amsterdam y las Twente). Se realizó una comparación empírica basada en la recopilación de datos cuantitativos, en la reconstrucción de los cambios institucionales, y en la variación de las formas de gobierno después de una reforma interna. Se obtuvo que los actores más importantes son los académicos, pero extrañamente aún no son conscientes de ello. La gobernanza en la educación superior ha sido constante en los últimos años, tanto en los académicos de investigación como en las estrategias adoptadas por quienes toman las decisiones.
- En el documento de la comisión de las comunidades europeas iniciado en el

6 La Declaración de Bolonia fue precedida por 29 países y fue el primer documento oficial que recogió los acuerdos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

7 Diferentes modelos de gobernanza institucional: ¿Cómo las universidades Europeas gobiernan y organizan sus propósitos? Evidencia empírica de cuatro países diferentes

año 2003, se ha trabajado en los aspectos débiles del sistema universitario europeo: uniformidad, reglamentación excesiva, financiamiento para la investigación y sistemas de gobierno.

- Las universidades europeas son presionadas por sus gobiernos y sociedades ante los desafíos de la globalización y el desarrollo económico actual. Asimismo, han sufrido graves recortes financieros, lo que ha privilegiado la expansión de universidades privadas en algunos países. A su vez, los gobiernos europeos se han caracterizado por una convergencia hacia un modelo común de gestión sistemática (Van Vught, 1989).
- Los instrumentos de la estrategia globalizadora son: la autonomía institucional, los nuevos mecanismos de financiamiento competitivo, y la evaluación de la calidad de la investigación y la enseñanza. Las conclusiones del análisis comparativo de las IES mostraron que los resultados de la reforma interna no son homogéneos, y están estrechamente vinculados a las tradiciones de cada país, a las trayectorias institucionales, a la estructura y a la dinámica organizacional (Trakman, 2008, Paradeise, Reale, Ivar & Ewan, 2009, Capano, 2011).
- En la política de educación superior del Reino Unido se identifica la búsqueda de diversificación al estilo norteamericano; por eso las grandes universidades (Oxford, Cambridge, Imperial College y University College de Londres) han incrementado los fondos para la investigación.
- En los EE. UU., la universidad es una institución imprescindible para el desarrollo económico y social; se observa mayor flexibilidad regulatoria, expansión de las instituciones privadas y apoyo de las empresas. Por ello las reformas se han centrado en la investigación, en las redes de innovación, en la tecnología y en la virtualización.
- En el modelo de gobierno norteamericano, la dirección de las universidades privadas y de las públicas es similar. Se estructura

de forma jerárquica y vertical: un consejo social (Board of Trustees), que se encarga del gobierno general, aprueba los presupuestos, nombra al presidente (rector) y a los vicerrectores, y adopta las decisiones estratégicas más importantes.

- Los informes del World Bank (2010) reseñan que las universidades de Estados Unidos, Europa occidental, Reino Unido, Australia, Canadá y Japón, son reconocidas de clase mundial con estudiantes y egresados muy solicitados, investigaciones de vanguardia y transferencia de tecnología. Este avance puede atribuirse a factores como: a) alta concentración de talento (docentes y estudiantes), b) abundantes recursos para el aprendizaje y la investigación avanzada, c) características favorables de gobernanza que fomentan una visión estratégica, innovación, y permiten que se tomen decisiones y administren sus recursos sin ser obstaculizadas por la burocracia.

3.3 Avances de la transformación universitaria en América Latina

La financiación que predomina en la educación superior pública es el presupuesto negociado con el Estado, y en la privada, el pago de matrícula. Recientemente se ha introducido en las universidades públicas (México, Chile, Argentina, Colombia), la financiación por incentivos, la asignación y el uso de fondos, vinculando recursos y salarios a los resultados de las IES. En la última década, esta reforma universitaria ha experimentado una diferenciación institucional, ha multiplicado las instituciones privadas con y sin fines de lucro, ha privatizado la matrícula, ha disminuido el presupuesto público y ha limitado la financiación.

- La gobernanza se ha visto bloqueada para promover cambios, lo que ha debilitado el sistema universitario y sus recursos.
- Estas reformas se han dado por la regulación estatal con poco acompañamiento de las IES.

- En América Latina (AL) se han implementado mecanismos nacionales de aseguramiento, con un desarrollo simultáneo de los procesos de evaluación con fines de acreditación institucional y se han efectuado importantes estudios. Entre los vigentes se encuentra el de la Ocede (2013) para Chile, en el que en una de las principales recomendaciones se menciona que el mantenimiento de la calidad institucional, después del licenciamiento, debería ser controlado a través de un proceso periódico de evaluación externa de la calidad institucional que sustituiría al proceso de acreditación.
- Los procesos de acreditación de posgrados tienen trayectoria en Brasil, se han aplicado en Argentina, y se están implementando en los demás países de la región.
- Una de las razones del rezago latinoamericano es el escaso peso de sus industrias y servicios en tecnología y conocimiento. En las manufacturas de este tipo se cuentan las de la industria aeroespacial, farmacéutica, computadores, equipamiento de comunicaciones e instrumentos científicos. Entre los servicios avanzados están los financieros, comerciales y de comunicaciones. La investigación universitaria no ha logrado el impacto que las empresas requieren para la transformación e innovación del conocimiento. Esto se debe en parte al insuficiente apoyo a la investigación por parte de la empresa y del Estado.
- Según Brunner (2002) y Aponte-Hernández (2008), a pesar de los avances económicos en los últimos veinte años, el principal elemento diagnosticado es la desigualdad en los países de América Latina, la baja productividad, los ingresos limitados y la poca oportunidad de participación de la ciudadanía, especialmente de los sujetos jóvenes en la actividad económica y política. Es por ello que las IES todavía funcionan en la periferia de la comunidad científica internacional.

3.4 Similitudes y diferencias de la transformación universitaria entre los países desarrollados y América Latina

Similitudes

- La privatización de la educación superior se incrementa en Norteamérica, en AL, en El Caribe, y en el Este de Europa. En Europa Occidental sigue predominando la ES pública, financiada casi en su totalidad por el Estado.
- La crisis de la profesión académica es mayor en los países en desarrollo, y menor, en los desarrollados. Las observaciones del BM para que los profesores y profesoras sean empresarios del conocimiento, trabajando en consultorías, han afectado la investigación pues a esta se le destina poco tiempo, lo que en ocasiones ha conducido a la corrupción académica.
- Se tiende a exigir más la rendición de cuentas sobre el manejo de los recursos y los resultados alcanzados con relación a los objetivos.
- Las TIC han impactado las IES de América Latina, aunque el incremento de la investigación científica no tiene los resultados de los países avanzados.
- La diversificación del financiamiento educativo ha sido un aspecto común en todos los países a nivel mundial.
- Los actores más importantes en las universidades son los académicos y académicas, pero aún no son conscientes de ello. Se debe buscar la participación más activa del profesorado en las acciones de la reforma universitaria.
- Existe un incremento de la movilidad de estudiantes, investigadores y docentes, desde los países en vías de desarrollo hacia los desarrollados; incluso entre ellos hay un nuevo intercambio científico, cultural y académico.
- Las reformas han sido heterogéneas en Europa y en Latinoamérica, a pesar de que el Estado aplica normas con el propósito de homogeneizar estos procesos.

Diferencias

- En América Latina, a diferencia de Europa, hubo un avance casi simultáneo

de procesos de evaluación y acreditación de carreras de pregrado a partir de estándares establecidos. Actualmente, la mayoría está en una segunda etapa hacia la acreditación institucional y de programas, y hacia la internacionalización de currículos de posgrado.

- En América Latina no se ha trabajado tanto en los cambios de la gobernanza y la estructura institucional, como en los países desarrollados.
- El presupuesto promedio para la educación superior en AL es inferior al 1,5% del PIB, que es insuficiente para las demandas de un sistema en desarrollo y para la investigación. En EE. UU. es del 3%, y en Europa oscila entre el 1.8 y el 2 % del total del PIB (Ocde, 2010).
- Las reformas han aumentado el acceso a las IES en los países desarrollados, resultando este superior al de América Latina.
- En los países desarrollados se busca rankings internacionales, articulación con redes innovadoras, acreditación internacional y calidad investigativa. En AL se persigue acreditar pregrados, posgrados y avanzar en la acreditación internacional.

4. Consideraciones Finales

A continuación presento algunas consideraciones sobre el proceso de transformación universitaria tanto en los países desarrollados como en América Latina. En casi todos los países del mundo, esta reforma educativa ha sido de carácter regulador por parte del Estado, que se ha centrado en aspectos tales como el aseguramiento de la calidad, la gobernanza institucional, el financiamiento, y el acceso e incremento de la matrícula estudiantil. Es importante que las reformas se hagan al interior de las universidades para generar la estrategia de cambio con la participación de la comunidad académica. En los países europeos se ha dado el debate sobre la gobernanza institucional, fomentando la capacidad de autorregulación mediante un cambio de paradigma de los profesores y profesoras, a fin

de hacer incluyentes los procesos de reforma.

La universidad ha sido condicionada por las políticas del Estado, por las tendencias globales y por la desigualdad en los países y sociedades. Parece que las influencias sobre las IES son más poderosas que la misma transformación. Tal vez por esto en América Latina existe una cierta frustración, porque los impactos de las políticas regulatorias con ansias transformadoras no han tenido la intensidad esperada.

El fenómeno de la transnacionalización y la virtualización de las universidades, propio de la globalización, ha traído la aparición de las denominadas “seudouniversidades” -instituciones sin soporte académico y algunas desconocidas-, que ofrecen entrenamiento especializado en una variedad de áreas. La mayoría de ellas son entidades con ánimo de lucro, cuya preocupación esencial no son los valores ni la calidad de la docencia. Estas instituciones van en contra de la misión y de los ideales de la universidad. En América Latina, la falta de convergencia en las políticas de ES y la influencia de modelos heterogéneos en la región, explican el bajo impacto de la transformación para dar respuesta a la globalización en la sociedad del conocimiento. Los Estados requieren incrementar la inversión en el financiamiento -especialmente en la universidad pública-, con el objetivo de mantener la calidad y la igualdad, y promover el acceso, la equidad y la diversificación.

Para liderar este proceso de innovación, la universidad latinoamericana requiere de una reforma permanente basada en una voluntad política de cambio y en un proyecto institucional sólido, que comienza con la redefinición de la misión y la visión, a fin de incorporar claramente en las IES el compromiso educativo con las necesidades propias del estudiantado, de la juventud y de la sociedad en general, en los ámbitos regional, nacional e internacional. Es preciso aumentar la inversión pública y privada, ensanchando la relación Universidad-Estado-Empresa. Es decir, la universidad está obligada a cambiar en la dirección de reforma interna, en la resolución de sus problemáticas, en el desarrollo e internacionalización de productos y servicios. El objetivo es avanzar hacia la gestión estratégica en la agenda de la transformación de

la universidad contemporánea, como respuesta a su participación en los procesos del desarrollo global.

Lista de referencias

- Abélès, M. (2008). *Anthropologie de la globalisation*. Francia: Payot.
- Altbach, P. (2002). *The decline of the Guru: the academic profession in developing and middle-income countries*. New York: Center for International Higher Education and Palgrave Publishers.
- Aponte-Hernández, E. (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En A. Gazzola & A. Didrikson (eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, (p. 113-154). Caracas: Iesalc, Unesco.
- Balán, J. (2000). *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia final del milenio*. México, D. F.: Unam, Crim.
- Balán, J. (2006). Reforming Higher Education in Latin America: Policy and Practice. *Latin American Research Review*, 41 (2), pp. 228-246.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad: en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Pomares.
- Batory, A. & Lindstrom, N. (2011). El poder del dinero: el espíritu empresarial supranacional, incentivos financieros y la política europea de la educación superior. *Gobernabilidad: Revista Internacional de Política, Administración e Instituciones*, 24 (2), pp. 311-329.
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Barcelona: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Brunner, J. (2002). *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina. Políticas públicas: demandas sociales y gestión del conocimiento*. Santiago de Chile: Cinda.
- Brunner, J. & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Capano, G. (2011). El Gobierno sigue haciendo su trabajo. Un estudio comparativo de los cambios en la gobernabilidad del sector de la educación superior. *Administración Pública*, 89 (4), pp. 3-13.
- Carnoy, M. & Castells, M. (2001). Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium. *Global Networks*, 1 (1), pp. 1470-2266.
- Clark, B. R. (2000). *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación*. México, D. F.: Unam, Porrúa.
- Cmes (1998). *Declaración Mundial sobre la educación del siglo XXI: Visión y Acción*. París: Unesco.
- Cmes (2009). *II Conferencia Mundial de Educación Superior*. París: Unesco.
- Conferencia Anual del Consorcio de investigación de Educación Superior (2011). *Different models of institutional governance: how do European universities govern and organize their tasks? Empirical evidence from four different countries*. Reykjavik: Conferencia Anual del Consorcio de investigación de Educación Superior.
- Cortadellas, J. (2000). *Información para la toma de decisiones: indicadores internos e indicadores externos*. Santiago de Chile: Cinda.
- Crespo, M. (1999). La transformación universitaria de cara al siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 5, pp. 11-23.
- Crespo, M. (2003). Une nouvelle révolution universitaire? l'échange des rôles de la triade «université-entreprise. État». *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX (2), pp. 375-396.
- Crespo, M. (2004). *Quality Assurance in Higher education Organization Approaches. Conference Center for the study of Higher Education*. Nagoya: Japanese Association for Canadian Studies.
- Crespo, M. & Dridi, H. (2007). La intensificación de las relaciones Universidad-Empresa y su impacto en la investigación académica.

- Revista de Ciencias de la Educación*, 54 (1), pp. 61-84.
- Crespo, M. & Favé-Bonnet, M. F. (2003). Les transformations de l'université: regards pluriels. *Revue des Sciences de l'éducation*, XXIX (2), pp. 227-236.
- Daniel, J. (2001). *Life in the eternal triangle: access, quality and cost*. Washington, D. C.: National Association of Independent Colleges and Universities Annual Meeting.
- Delgado, J. (2003). La transformación universitaria: Base para una estrategia de transformación institucional. *Educar*, 7 (33), pp. 387-393.
- Delgado, J. (2004). *La transformación universitaria como respuesta a los cambios de la contemporaneidad*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Didrikson, A. (2000). *Tendencias de la Educación Superior al fin del siglo XXI*. Caracas: Iesal, Unesco.
- Gentili, P. (2001). *Universidades na penumbra*. Sao Paulo: Clacso, Cortez.
- Gibbons, M. (1998). *La pertinencia de la educación superior*. París: Word Bank.
- González, C. P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México, D. F.: Era.
- Keelling, R. (2006). El proceso de Bolonia y la agenda de Lisboa de investigación: papel cada vez mayor de la Comisión Europea en el discurso de la educación superior. *European journal of Education*, 41 (2), pp. 203-223.
- Lemasson, J. & Chiappe, M. (1999). *La investigación universitaria en América Latina. Colección de Respuestas*. Caracas: Iesalc, Unesco.
- López-Segrera, F. (2003). *El impacto de la globalización y las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Clacso.
- López-Segrera, F. (2006). *América Latina y el Caribe: Globalización y Educación Superior*. México, D. F.: Unam.
- López-Segrera, F. (2007). *Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial*. Buenos Aires: Clacso.
- Luchan, M. (1997). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Marginson, S. & Van Der Wende, M. (2007). *Globalisation and Higher Education*. París: Oecd.
- Melo, S. (2010). *Modelo Global de Educación Superior de Gobierno*. Chicago: Cies.
- Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Clacso.
- Moreno, L. (2000). *Sociedad del conocimiento y sustentabilidad de la globalización*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Mundy, K. (2005). Globalization and Educational change: new policy words. En N. Bascia (ed.) *Handbook of Educational Policy*, (pp. 3-17). Dordrecht: Springer.
- Neave, G. (2000). Diversity, differentiation and the market: the debate we never had but which we ought to have done. *Higher Education Policy*, 13, pp. 7-21.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Madrid: Gedisa.
- Ocde (2010). *Education at Glance 2010. Ocde indicators*. Recuperado el 10 de octubre de 2011, de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45926093.pdf>
- Ocde (2012). *Panorama de educación. Indicadores de la Ocde*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ocde (2013). *El aseguramiento de la calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Recuperado el 10 de octubre de 2013, de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/doc/201310151024490.2012%20OCDEAseguramiento%20Calidad.pdf>
- Ordorika, I. (2004). Ajedrez político de la academia. En I. Odorika (ed.) *La academia en jaque. Perspectiva políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*, (pp. 9-21). México, D. F.: Porrúa, Crim, Unam.
- Paradeise, C., Reale, E., Ivar, B. & Ewan, F. (2009). *Gobierno universitario. Perspectivas comparativas de Europa occidental*. Dordrecht: Springer.



- Riaces (2004). *Glosario Internacional Riaces de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Recuperado el 4 de octubre de 2011, de: http://www.aneca.es/var/media/21717/publi_riaces_glosario_oct04.pdf
- Rosas-Longoria, R. A. & García-García, V. D. (2014). Contraloría social juvenil: rendición de cuentas en el estado de México, 2009-2012. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), pp. 565-581.
- Tomás, M. (2003). Gestión de cambio en la universidad. *Revista Acción Pedagógica*, 12 (2), pp. 68-78.
- Trakman, L. (2008). Modelado de gobierno universitario. *Higher Education Quarterly*, 62 (1-2), pp. 63-83.
- Trindade, H. (2001). *As metáforas da crise: da universidade em ruína a universidades nas penumbras em América Latina*. São Paulo: Clacso.
- Tünnermann, B. C. (1999). *La universidad de cara al siglo XXI*. México, D. F.: Unam, Praxis.
- Tünnermann, B. C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Recuperado el 9 de noviembre de 2011, de: <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf> 5
- Unesco (2000). *Propuestas preliminares sobre el proyecto de estrategia a plazos para 2002-2007 (31C/4). Proyecto de programa y presupuesto para 2002-2003. Documento 160EX/5. Parte III. (31C/5)*. París: Unesco.
- Unesco (2004). *Report 2003/4. Gender and Education for All-The leap to equality*. Recuperado el 11 de noviembre de 2011, de: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/20034-gender/>
- Unesco & Iesalc (2010). *Informe de Gestión 2008-2010*. Recuperado el 26 de noviembre de 2010, de: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2519:unesco-iesalc-publica-su-informe-de-gestion-2008-2010&catid=100&Itemid=449&la
- Van Vught, F. (1989). *Estrategias gubernamentales y la Innovación en la Educación Superior*. Bruselas: Eurydice.
- Villanueva, F. (2011). Acreditación Universitaria: confianza y legitimidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. (57), pp. 53-70.
- World Bank (2000). *Higher Education in developing countries: peril and promise*. Washington D. C.: World Bank.
- World Bank (2010). *Sobre la base de The World Bank, World Development Indicators 2009 y 2010*. Washington, D. C.: World Bank.

Referencia para citar este artículo: Franco-Cortés, Á. M. & Roldán-Vargas, O. (2015). Sentido de la responsabilidad con la salud: perspectiva de sujetos que reivindican este derecho. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 823-835.

Sentido de la responsabilidad con la salud: perspectiva de sujetos que reivindican este derecho*

ÁNGELA MARÍA FRANCO-CORTÉS**

Profesora Universidad de Antioquia, Colombia.

OFELIA ROLDÁN-VARGAS***

Profesora Cinde, Colombia.

Artículo recibido en mayo 9 de 2014; artículo aceptado en junio 20 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** En este artículo presentamos los resultados de una investigación que realizamos con el objetivo de comprender el sentido que tiene la responsabilidad con la salud para miembros de organizaciones sociales que se movilizan por el derecho a la vida saludable. Es una investigación cualitativa, soportada epistemológica y metodológicamente en la hermenéutica y en la fenomenología social. Develamos tres tendencias sobre el sentido de la responsabilidad con la salud que orientan las acciones individuales y colectivas de estos sujetos: la responsabilidad como compasión (perspectiva judeo-cristiana) y como actitud de servicio con quien está enfermo; como tensión entre la presencia del Estado y la resistencia/movilización de los ciudadanos y las ciudadanas por el derecho a los servicios; y como compromiso político y vinculación solidaria a un proyecto colectivo por una sociedad distinta.

Palabras clave: responsabilidad, ética, salud, acción comunitaria (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Sense of responsibility with the health: the perspective of subjects which mobilize this right

• **Abstract (analytical):** This article presents the results of a research that was realized by the objective to understand the sense that has the responsibility on health for the members of social organizations which act for the right to a healthy life. Qualitative research backed epistemologically as well as methodologically on hermeneutics and social phenomenology. The study revealed three tendencies regarding the sense of responsibility that guide individual as well as collective actions: responsibility like compassion (a Judeo-Christian perspective) and service attitude with those who

* Este artículo de investigación científica y tecnológica (área: sociología; subárea: temas sociales) presenta los resultados originales de la tesis doctoral titulada “El sentido de la responsabilidad con la salud desde la perspectiva de miembros de organizaciones que se movilizan por este derecho en Colombia”, desarrollada por Ángela María Franco-Cortés, con la dirección de Ofelia Roldán-Vargas, como requisito para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde, iniciada en junio de 2011 (fecha de aprobación del proyecto) y terminada en abril de 2014 (fecha de aprobación de la tesis).

** Odontóloga de la Universidad de Antioquia, Magíster en Epidemiología de la Universidad de Antioquia, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Profesora titular de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: franco.angelamaria@gmail.com

*** Licenciada en Educación de la Universidad de San Buenaventura, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y Cinde, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde; PhD en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde y la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo. Directora Regional de Cinde Medellín, profesora e investigadora. Correo electrónico: oroldan@cinde.org.co



are sick; as a tension between the State and resistance/action of the citizens towards the right of the services; and as a political commitment and attachment to a collective project.

Key words: responsibility, ethics, health, community action (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Senso da responsabilidade para com a saúde: a perspectiva de sujeitos que se mobilizam por este direito

• **Resumo (analítico):** Este artigo apresenta os resultados de uma investigação que foi levada a cabo com o objetivo de compreender o senso de responsabilidade para com a saúde por membros de organizações sociais que se mobilizam pelo direito a uma vida saudável. Investigação qualitativa, apoiada epistemológica e metodologicamente na hermenêutica e na fenomenologia social. Foram identificadas três tendências no senso da responsabilidade com a saúde que orientam de modos diferentes as ações individuais e coletivas desses sujeitos: responsabilidade como compaixão (perspectiva judaico-cristã) e atitude de cuidado a quem está enfermo; como tensão entre a presença do Estado e a reivindicação/mobilização dos cidadãos e cidadãs pelo direito aos cuidados de saúde; e como compromisso político e adesão solidária a um projeto coletivo.

Palavras-chave: responsabilidade, ética, saúde, ação comunitária (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. El soporte epistemológico y metodológico. -3. Resultados: Sentidos de la responsabilidad con la salud. -4. Pensar la responsabilidad con la salud como asunto ético y político. -Lista de referencias.

1. Introducción

La manera como se entiende la responsabilidad individual y colectiva con la salud está atravesada por los diferentes discursos que coexisten en la sociedad -unos con más recursos de poder, otros subalternos-, en torno a temas y decisiones que tienen que ver con el modelo de desarrollo y reproducción social, la distribución de la riqueza, los derechos, y el reconocimiento de la dignidad de los seres humanos. Por esta razón, asuntos como el de la salud y el derecho a la salud no son ajenos a deliberaciones entre el discurso hegemónico neoliberal y discursos alternativos -con diferentes matices-, que claman por construir una manera distinta de entender la responsabilidad con el vivir saludable.

Para el pensamiento neoliberal, hegemónico, la salud es un bien privado; es decir, “un bien que se consume individualmente, se agota en el consumo y satisface una necesidad individual” (Hernández, 2003, p. 351). Son los individuos quienes deben asumir sus propios riesgos y deben ser responsables de pagar por este bien, que pese a ser un satisfactor esencial para la vida, se somete a las leyes del mercado

y al análisis del costo-beneficio como cualquier otra mercancía. Así, la salud adquiere un sentido, como algo que viene desde fuera y de lo que se es responsable individualmente, y no como algo que se construye entre todos y todas. Cruz (1999, p. 13) denuncia esta concepción de la responsabilidad, diciendo que

(...) los sectores que representan la ideología liberal, y están comprometidos con la economía globalizada se están sirviendo de la noción de responsabilidad individual con el poco enmascarado propósito de vaciar de contenido la noción de responsabilidad colectiva que a ellos les incomoda en la medida que implica costosos compromisos de solidaridad con los segmentos sociales más desfavorecidos.

Para el pensamiento contra-hegemónico en salud-representado en movimientos como el de la Medicina Social Latinoamericana y la Salud Colectiva, originados en esta región del mundo desde la década de los años 60 como alternativas epistemológicas, éticas y políticas a la corriente hegemónica-, la salud es un hecho histórico-social; por eso convocan a “entender la historicidad de las expresiones biopsíquicas

humanas, como síntesis de procesos históricos más generales” (López, Escudero & Carmona, 2008, p. 332); la vida saludable se construye día a día por todos los sujetos, teniendo en cuenta que son actores históricamente situados y por tanto no viven “bajo condiciones de su propia elección”, y el objetivo más importante es el “cuidado de la vida natural y social como requisito indispensable para alcanzar la salud” (Granda, 2007, p. 221), siendo precisamente la solidaridad una de las condiciones más importantes para lograrlo. En otras palabras, desde este punto de enunciación, el hecho de que la salud sea un asunto de interés colectivo significa que cuando las personas y las comunidades ven amenazada la posibilidad de disfrutar la vida saludable tienen un motivo para organizarse, resistir, protestar, desde diferentes concepciones y formas de lucha; es decir, la responsabilidad por la salud es un asunto político de reflexión, organización y acción de todos los actores, incluido el Estado.

Colombia viene de una experiencia reciente de reorganización del Sistema General de Seguridad Social en Salud (Congreso de la República de Colombia, 1993, Ley 100), mediante la cual -y con el pretexto de ampliar la cobertura de los servicios y mejorar la eficiencia del sector- el modelo de atención en salud fue adaptado a las exigencias neoliberales de abrir al sector privado el campo de la atención a la enfermedad y el aseguramiento del riesgo de enfermar o morir. Bajo este sistema de salud, la población colombiana ha experimentado una pérdida progresiva del derecho a la salud, configurándose lo que se nombra insistentemente como la “crisis” de la salud, que se ha querido resolver con nuevas reformas a la reforma inicial (Congreso de la República de Colombia, 2007, Ley 1122 y Congreso de la República de Colombia, 2011, Ley 1438), las cuales “lejos de reconocer el derecho a la salud, conservan lo esencial del modelo de negocio” (Hernández, 2013, p. 1). Crisis que para los estudiosos del tema no radica en que las prescripciones de la ley 100 y posteriores no se hayan cumplido, sino en la ideología y la escala valorativa que tiene su esencia, que en últimas lo que hace es darle más juego al mercado que al Estado.

Las iniciativas de resistencia y protesta de la población contra estas reformas al sistema de salud colombiano, se han canalizado a través de organizaciones sindicales, cívicas, de usuarios de servicios, de pacientes crónicos, organizaciones barriales, organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales. En la medida en que advierten la amenaza de la política neoliberal sobre las condiciones de salud de la población, estas organizaciones se movilizan para controlar el cumplimiento de las responsabilidades del Estado, para poner la discusión sobre el derecho a la salud en el centro de las reivindicaciones políticas y sociales, y para aportar a la reconstrucción de los lazos de solidaridad necesarios para generar proyectos políticos que impliquen una manera alternativa de trabajar por la construcción de la salud a partir de modelos más equitativos, incluyentes, humanos y armónicos con la naturaleza.

A estas organizaciones pertenecen hombres y mujeres que, además de haber sido usuarios directos e indirectos afectados por el recorte de los servicios, son ciudadanos y ciudadanas interesados en mejorar las opciones de vida saludable en sus comunidades y territorios. Las organizaciones a las que pertenecen y los entornos familiares y laborales son los contextos que aportan a la configuración del sentido que tiene para ellos y ellas la responsabilidad con la salud.

En esta investigación, en la que asumimos la responsabilidad como categoría ética y política, como un asunto de relación en el que están implicados la palabra, el discurso y la acción, que tiene que ver -como dice Arendt (1998, p. 95)- “no tanto con la pregunta de *quién* es el agente de una acción sino con la cuestión de *qué* nos hacemos cargo”, en la que la responsabilidad es intersubjetiva, capaz de interesarse, ante todo, por el ‘nosotros’, capaz de asumir las diferencias para crear espacios de deliberación y de organización (Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía & Alzate, 2009), nos hicimos las siguientes preguntas: -¿Qué sentidos de responsabilidad con la salud orientan la acción política de sujetos integrantes de organizaciones sociales que se movilizan por este derecho? -¿En qué radica el poder movilizador de estos sujetos respecto

a la experiencia reivindicatoria del derecho a la salud? -¿Cuáles son las implicaciones de los sentidos de la responsabilidad sobre el discurso que procuran posicionar estos sujetos y las prácticas sociales que buscan interpelar y transformar?

2. El soporte epistemológico y metodológico

La comprensión del sentido que construyen los sujetos respecto a un fenómeno, situación o condición social particular, que en este caso es la responsabilidad con la salud, implica un acercamiento profundo a la biografía situada de estos y entrar en diálogo con sus acontecimientos vitales ocurridos en contextos históricos específicos, para conocer lo que dicen, las razones que los animan para decirlo y las reflexiones que se suscitan en ellos después de haberlo dicho, entendido todo esto como una experiencia vital de carácter integral e integrador cuya vía de abordaje más expedita es indudablemente la investigación cualitativa que “más que un conjunto de estrategias metodológicas, [...] es una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje; es un camino para acceder al sentido de lo humano” (Luna, 2006, p. 16), desde una perspectiva holística. Consecuentes con esto, tomamos la decisión de buscar en la hermenéutica y en la fenomenología el soporte epistemológico y metodológico para adelantar esta tarea, dejando claro que interesaba la experiencia en el sentido fenomenológico y no en el sentido empírico, y que el desafío no era solo adoptar un método sino comprender el “modo específicamente humano de vivir” (Arendt, 2005, p. 30), que finalmente es lo que da cuenta del sentido.

Teniendo en cuenta con Gadamer (1993, p. 365) que la tarea de “la hermenéutica no es desarrollar un procedimiento de la comprensión sino iluminar las condiciones bajo las cuales se comprende”, con apoyo en sus lineamientos metodológicos, interpretamos los textos producidos por los miembros de las organizaciones con el fin de develar los significados que sobre salud han ido construyendo, a propósito de la acción colectiva de la que participan, sin dejar de tener en cuenta

que lo hacen dentro de un contexto de actuación determinado y determinante. Este acercamiento a los significados sobre la salud se convirtió en un apoyo importante o en un paso obligado para avanzar en la comprensión del sentido de la responsabilidad, que ya está mucho más asociado a la reflexión individual, pero siempre en el contexto de procesos intersubjetivos que los sujetos participantes hacen de sus vivencias, convirtiéndolas de este modo en experiencias de vida.

De acuerdo con lo anterior, el sentido no reside en la vivencia sino que es propio de la tarea reflexiva del sujeto, esa que le permite reconocerse a sí mismo en su acción y en su palabra en la medida en que logra volver sobre estas tratando de develar los motivos o las razones que les han dado origen y/o las mantienen vigentes como parte constitutiva de su mundo cotidiano compartido. De ahí que la comprensión de sentidos, más que la mera interpretación de textos, es una aproximación a la conciencia reflexiva del sujeto, capaz de hacer palabra lo que piensa y lo que siente respecto a lo vivido; es algo así como desnudar el pensamiento y abrir una ventana a su mundo interior edificado a partir de las vivencias compartidas. Consecuente con esto, la fenomenología social de Schütz plantea que la comprensión es esa “particular forma experiencial en que el pensamiento de ‘sentido común’ toma conocimiento del mundo social cultural” (2003a, p. 77); de ahí que la comprensión sea ontológica y no solo metodológica.

Construimos los datos mediante entrevistas conversacionales que fuimos desarrollando como ejercicios comunicativos en los que poníamos en interacción las reflexiones del sujeto participante y las propias de la investigadora. Escogimos la conversación, porque en coherencia con la perspectiva hermenéutica y fenomenológica y los objetivos del estudio, debíamos dar preeminencia al lenguaje hablado y gestual, por cuanto el lenguaje como producto social es útil no solo porque expresa la experiencia subjetiva de los individuos sino porque además denota el orden social o el contexto en el que se originan estos

significados. Gadamer (1993, p. 461) plantea que

(...) la verdadera conversación no es nunca la que uno habría querido llevar.
(...) Lo que ‘saldrá’ de una conversación no lo puede saber nadie por anticipado.
(...) La conversación tiene su propio espíritu y el lenguaje que discurre en ella lleva consigo su propia verdad, esto es, ‘desvela’ y deja aparecer algo que desde ese momento es.

El grupo de las diez personas participantes -seis mujeres y cuatro hombres-, son miembros activos de igual número de organizaciones de: usuarios, pacientes crónicos, comunitarias, sindicales, no gubernamentales y organizaciones de segundo orden, ubicadas en las ciudades de Bogotá, Medellín y Manizales, que tienen en común su apuesta por la reivindicación del derecho a una vida saludable pero son muy diferentes en cuanto a sus objetivos, actividades y formas de operar. Estas personas fueron invitadas a participar mediante una convocatoria abierta a la que responden inicialmente trece y posteriormente desisten tres.

El grupo de participantes es bastante heterogéneo en cuanto a edad, procedencia, nivel de escolaridad, condiciones socioeconómicas, experiencias con la atención en salud y motivaciones para vincularse a las organizaciones. Algunos son de extracción campesina pero la mayoría proceden de la zona urbana; unos tienen estudios universitarios y título profesional que les ha permitido tener empleo permanente y satisfacer sus necesidades básicas, mientras otros tienen niveles de escolaridad bajos y mediana o baja capacidad económica, generalmente cabezas de hogar, trabajadores informales o pensionados, y con una historia de vida familiar en condiciones de marginalidad y pobreza, a lo que se le suma, en el caso específico de las mujeres, experiencias típicas de inequidad de género. En algunos de estos sujetos se destacan las vivencias personales o familiares de enfermedad y por lo tanto de contacto directo y desafortunado con los servicios de atención que los ha puesto de frente al llamado “negocio de la salud” y al “desconocimiento sistemático del derecho”, lo

cual ha originado en muchos casos la decisión de incorporarse a las organizaciones.

Lo anterior es importante tenerlo en cuenta, porque para la fenomenología social ese sujeto que vive en el mundo está determinado por su situación biográfica y su posición particular en el-condiciones materiales e inmateriales de vida, experiencias particulares y únicas que posee y otras que comparte con quienes convive-, y es a partir de esta posición particular que configura un *repositorio de conocimiento disponible* que consiste en el almacenamiento pasivo de experiencias, las que pueden ser traídas al *Aquí y Ahora* y constituir una nueva experiencia personal inmediata (Schütz, 1993).

El análisis de los datos lo desarrollamos en un proceso que podemos describir como de espiral. Comenzó con la devolución de las transcripciones de la grabación a los sujetos participantes, con el fin de que hicieran reconocimiento de los textos. En un segundo momento hicimos una lectura crítica de la información recolectada y extrajimos aquellas partes de los textos que se vinculaban directamente con el tema de investigación (Reducción natural). En un tercer momento llevamos a cabo encuentros reflexivos participantes/investigadora, en los que discutimos qué sentido tenían para ellos los textos producidos. El interés se centró en el descubrimiento de los elementos invariantes del fenómeno de la responsabilidad con la salud, lo cual requirió de la práctica de la *epojé* o suspensión de juicios y de teorías para poder ver el fenómeno desnudo, en su condición de estructura objetivada por parte de este grupo social participante de la investigación-Reducción eidética-. Posteriormente construimos y confrontamos dialógicamente relaciones entre categorías, y afinamos las tendencias, para finalmente traducir el texto construido socialmente en una visión totalizadora del sentido de la responsabilidad de estos actores, mediante una articulación rigurosa de las argumentaciones.

3. Resultados: Sentidos de la responsabilidad con la salud

Develamos los resultados de tres sentidos diferentes de la responsabilidad con la salud

entre los sujetos participantes en el estudio: La responsabilidad *como compasión (perspectiva judeo-cristiana)* y *actitud de servicio con quien está enfermo*; la *responsabilidad como tensión entre la presencia del Estado y la resistencia/movilización de los ciudadanos y ciudadanas por el derecho a la atención*; y la *responsabilidad como compromiso político y vinculación solidaria a un proyecto colectivo*. Sentidos que, si bien se identifican por unos rasgos particulares, no pueden considerarse “puros” pues en ocasiones unos y otros comparten algunos argumentos que los sustentan.

3.1 La responsabilidad como compasión (judeo-cristiana) y actitud de servicio con quien está enfermo.

En esta tendencia, la responsabilidad de los sujetos se orienta hacia la ‘compasión’ que sienten por aquellas personas, cercanas o no, que sufren, que tienen vicisitudes y necesidades de salud y por lo tanto precisan ayuda. Ese reconocer el sufrimiento del otro, va por lo general unido a considerar que carecen de recursos materiales, de capacidad para hacerse escuchar, de conocimientos, o de un grupo familiar que los respalde. Es decir, perciben al otro como vulnerable y frágil, se compadecen y toman la decisión, con base en sus convicciones religiosas, de “hacerse cargo”, de contribuir a “aliviar” ese sufrimiento mediante la escucha y la ayuda “desinteresada”. La motivación o la fuerza que los moviliza, es la fe religiosa y el amor al prójimo o el amor existencial que esta predica.

“Yo le tengo mucho pesar a los pacientes, a los enfermos; para mí un enfermo y un anciano es lo más indefenso, (...) ellos lo necesitan a uno mucho; yo soy muy católica y creo que debo ayudarlos...”
Alicia.

Por lo general, son sujetos para quienes la salud significa “ausencia de enfermedad”, y desde esta perspectiva es apenas comprensible que en muchos casos la acción se centre en tramitar aquello que proporciona alivio a quien sufre, o que hace más soportable la enfermedad, o que abre el acceso a los servicios de atención. Una labor hecha con un alto grado de sacrificio

porque, como ya lo dijimos, muchos de estos sujetos son personas de bajos recursos económicos que dedican sus días y ponen su tiempo al servicio de quienes los necesitan, haciendo tareas administrativas, diligenciando autorizaciones, intercediendo por exención de pagos, buscando ayuda para la presentación de tutelas o derechos de petición, consiguiendo medicamentos u otros insumos médicos, en la mayoría de los casos sin esperar una retribución económica a cambio.

Con los individuos que le dan este sentido a la responsabilidad con la salud puede ocurrir lo que advertía Arendt (2006): que la compasión en la que fundan sus acciones termine llevándolos a la subestimación o reducción de la visión del otro como un individuo menor o inferior, un individuo que necesita ayuda o compañía pero con quien no se entabla un diálogo. Para que esto no ocurra o deje de ocurrir, es necesaria la orientación ética de la compasión, en el sentido que proponen autores como Mèlich (2010, p. 230), como respuesta a la experiencia de sufrimiento del otro pero en la que lo decisivo “no es la ‘obediencia al deber’, a un imperativo, [...] sino la forma de responder a la interpelación ajena, a la presencia y a la ausencia del otro, a su apelación y a su demanda [...]”; no se trata de ninguna manera de ‘ponerse en el lugar del otro’ sino de algo completamente distinto, *de situarse junto a él*”. Es decir, una ética de la compasión con la que se responde al dolor y al sufrimiento de las personas enfermas o excluidas del goce de la salud, acompañándolas; una ética en la que, a diferencia de la compasión cristiana, no se siente el dolor del otro o la otra, sino que se *los siente -a él o a ella- en su dolor*.

3.2 La responsabilidad como tensión entre la presencia del Estado y la resistencia/movilización de los ciudadanos y las ciudadanas por el derecho a los servicios.

Cuando el significado de la salud es asociado solo al bienestar que resulta de la satisfacción de las necesidades, la responsabilidad se le atribuye fundamentalmente al Estado y a sus instituciones, que están obligados a garantizarla como derecho que contempla la Constitución Política de Colombia de 1991. Para quienes así

lo entienden, el Estado tiene las instituciones y las herramientas jurídicas mediante las cuales puede organizar la vida social y todo aquello que garantiza la calidad de vida, el entorno sano y la atención a la salud; por lo tanto, su apuesta y su propia responsabilidad, se orienta a luchar por la reivindicación del derecho para que este no se quede en el papel ni se supedite a criterios de ninguna naturaleza.

En consonancia con lo anterior, aparecen con fuerza dos motivaciones para vincularse a la acción colectiva por la salud: una muy relacionada con vivencias personales o familiares de negación o exclusión de la atención médica, que impulsa a los sujetos a trabajar, desde una perspectiva muy individual, para que “otros/as no pasen por lo mismo”; y otra relacionada con una mayor conciencia política que algunos grupos de población han ido adquiriendo sobre la obligación que tiene un Estado Social de Derecho como el colombiano, de garantizar la salud como derecho fundamental, en contraste con la historia pasada y reciente de recorte progresivo del mismo. Ambas motivaciones hacen que la acción responsable de estos sujetos esté orientada a desarrollar acciones jurídicas y políticas de movilización ciudadana para presionar al Estado a que cumpla con su responsabilidad.

“Pues la responsabilidad de garantizar la salud originalmente es del Estado pero como está totalmente diluida, porque la delega a través de entidades privadas o de entidades territoriales, toca que nos organicemos y entre todos exijamos que cumpla con lo que le toca”

Nicolás.

Logran advertirse, sin embargo, dos matices de la acción colectiva, asociados a esta manera de entender la responsabilidad con la salud. De un lado una acción contestataria, de presión al Estado, menos activa, en la que los sujetos se comprometen con la protesta y la reivindicación, pero básicamente están a la espera de que otras instancias, a las que les atribuyen el poder, les garanticen el derecho a la atención médica¹; actitud que justifican por la

desconfianza en las instituciones del Estado y por su deslegitimación-debido a los vicios de corrupción, clientelismo y malversación de los dineros públicos-, pero que no está acompañada de autonomía organizativa y acción para promover su voz y su presencia dentro de los procesos políticos y para vislumbrar que en la propia movilización ciudadana se puede construir salud y derecho a la salud que vaya más allá del acceso a los servicios.

De otro lado, una acción de construcción de ciudadanía en la que los sujetos se expresan en términos de una responsabilidad “compartida”, que no solo tiene una concepción más integral del derecho a la salud -como derecho que abarca mucho más que la atención médica-, sino que asume que, si bien el Estado es el garante de la salud de la población, responsable de cumplir con la Constitución, defenderla y hacer exigible el derecho, los ciudadanos y ciudadanas también tienen la responsabilidad de construir mecanismos de organización, movilización y reclamación pública de sus demandas ante el Estado y ante otros actores, pero además tienen la responsabilidad de participar en la deliberación pública y en la elaboración de leyes y de políticas públicas, así como la obligación de monitorear, evaluar y juzgar si estas se cumplen.

La privación de derechos como el de la salud, a la que se enfrentan cotidianamente los miembros de estas organizaciones como experiencia propia o de los *contemporáneos*, es una de las formas de *desprecio*, según la teoría de Honneth (2005). Al igual que la marginación y la exclusión social, el despojo de derechos limita la autonomía personal y desconoce el status de sujetos en igualdad de condiciones. Por lo tanto, esta manera de entender la responsabilidad tiene como fuerza que la motiva el deseo de inclusión y de reconocimiento del que habla este autor cuando dice que “una fuerza motivacional en las disputas sociales o en la crítica social de las sociedades es el anhelo o la necesidad de estar realmente incluido en la sociedad, de ser reconocido dentro de la sociedad” (Cortés,

1 Es común que la responsabilidad, como el significado de la salud, consista -para estos sujetos- en conseguir la garantía del acceso a la atención a la enfermedad, lo cual está influenciado

por el enfoque predominante del derecho a la salud hoy en Colombia: un derecho que se reduce a un paquete limitado de prestaciones médicas y que depende de la capacidad de pago de los ciudadanos y ciudadanas.

2005, p. 10). Reconocimiento que demanda lo que Arendt (1974, p. 375) llama “el derecho a tener derechos” o a ser reconocidos como personas y ciudadanos o ciudadanas plenos, a tener la posibilidad de aparecer en la esfera pública, a expresar intereses y preocupaciones, ya proponer alternativas.

3.3 Responsabilidad como compromiso político y vinculación solidaria a un proyecto colectivo

Una tercera tendencia del sentido de la responsabilidad se configura a partir de considerar que, si bien el Estado con sus instituciones tiene una significativa responsabilidad en redistribuir equitativa y justamente los bienes y recursos, y en brindar garantías que hagan posible el vivir saludable, los ciudadanos y ciudadanas no pueden ceñirse al papel de reclamantes. No se niega la importancia de la lucha por derechos pero tampoco se desconoce que es un tema controvertido en la teoría social contemporánea, en la que, según Fraser (1991, p. 38), existen posiciones que plantean que “las demandas de derechos trabajan contra la transformación social radical al conservar rasgos de individualismo burgués”. Por eso estos sujetos asumen que la salud, que para ellos significa “buen vivir o vivir dignamente”, se construye en la medida en que todos y todas participen de un proyecto político que asuma como su principal objetivo la construcción de una sociedad democrática y equitativa.

“El interés es trabajar con las personas en relación con la construcción de problemáticas de salud y dimensionar salidas de esas problemáticas, con personas de carne y hueso que vienen igual que nosotros trabajando otras problemáticas, alrededor de la niñez, alrededor de la cultura, es decir, como que hay un interés de construir colectivamente pensamiento y acción en relación a su proyecto de vida. (...) lo importante para nosotros es poder acompañar procesos comunitarios (...) ese es nuestro compromiso social y político.” Camilo.

Aquí la responsabilidad se revela con un claro sentido de vinculación solidaria a un proyecto por una sociedad en la que la salud es uno de los asuntos a construir colectivamente. Es un sentido en el que la acción, que no es solo de quienes asumen cargos públicos, de técnicos o de líderes sociales y comunitarios, sino de toda la sociedad, es ante todo acción política o acción por el mundo de la pluralidad humana, más allá de los intereses individuales, como lo plantea Arendt, quien afirma que “en el centro de las consideraciones morales de la conducta humana se yergue el yo; en el centro de las consideraciones políticas del comportamiento se alza el mundo” (2007, p. 155). Ese mundo común arendtiano que surge cuando se reconoce la presencia de los otros; que lo sostienen las instituciones comunes como responsabilidad de todos y todas; que convoca a un compromiso activo, solidario y amoroso, que dignifica la existencia de quienes participan en su cuidado.

A quienes le dan este sentido a la responsabilidad los mueven diversas energías: una es la sensibilidad por el otro excluido cuya presencia los afecta, les demanda una respuesta y les reclama justicia. Otra es la pasión por lo que hacen y el poder de su compromiso con ese proyecto alternativo de sociedad; lo que significa que aquí priman las razones del sentir, más que las motivaciones estrictamente racionales de la segunda tendencia. Es decir, lo afectivo se transforma en potencia que genera cambios en los sujetos y en la realidad.

La capacidad de estos sujetos de sensibilizarse frente al llamado del otro, es algo en común con la primera tendencia; sin embargo, se diferencia radicalmente en que la respuesta no es la compasión judeo-cristiana sino el restablecimiento de la confianza, el reconocimiento de su dignidad y el respeto por la vida como su mejor argumento para aproximarse, ocuparse y cuidarse mutuamente. Desde este punto de vista ético, el valor de la solidaridad cambia, pues se habla de una “solidaridad para” alcanzar un objetivo común, por ejemplo la vida saludable -perspectiva política-, distinta a una “solidaridad por” el sujeto enfermo, como en el caso de la compasión desde la perspectiva religiosa.

De otro lado, la “pasión” por lo que hacen, es una fuerza que contribuye a que estos sujetos logren sobrepasar la banalidad que le dan las ideologías contemporáneas al sentido de la vida humana, superando el egoísmo individualista e interesándose por los demás; es decir, respondiendo al reto ético y político que representa la alteridad. Una pasión que se expresa como fortaleza que los impulsa a ser activos y por lo tanto se traduce en acción, porque en ellos, como se comentó antes, existe el “poder” de decidir cada comienzo, o lo que Arendt llama “natalidad”, que se transforma en libertad de “querer-poder” participar públicamente; “solo cuando el quiero y puedo coinciden se concreta la libertad” dice esta pensadora (1996, p. 172).

4. Pensar la responsabilidad con la salud como asunto ético y político por la vida en una sociedad que se reconfigura

*“Aún estamos a tiempo de estrecharnos
las manos
y de tender puentes entre nosotros,
para construir un mundo de justicia,
donde la equidad y la diversidad de
culturas emancipadas
florezcan en mil formas de salud y nos
permitan
mantener con vida todos nuestros
sueños.”
Jaime Breilh*

El creciente número de colombianos y colombianas que no viven una vida saludable y a quienes les ha sido conculcado progresivamente el derecho a la salud, es el interés desde el cual los sujetos que participaron en esta investigación narran y reflexionan sus vivencias y configuran su identidad como actores de la movilización por la salud y el derecho a la salud; es la motivación desde la que construyen los significados y sentidos que han sido objeto de este ejercicio de comprensión.

Es evidente que el sentido que le otorgan a la responsabilidad estos sujetos tiene que ver con el significado que le dan a la salud. Por eso una mirada diferente de la responsabilidad pasa por de-construir nociones y significados de la

salud que reproducen el poder del pensamiento biomédico hegemónico y la reducen a la ausencia de enfermedad o al bienestar que resulta de satisfacer las necesidades. Si en cambio la salud se interpreta como un asunto socio-ecológico complejo, diverso, histórico y ligado a la estructura de la sociedad, la acción para producirla y conservarla deberá ser también amplia, diversa e integral; si se le reconoce el papel en el desarrollo de las potencialidades individuales y colectivas, la acción por la salud deberá convertirse en acción por la vida.

Vista como la acción por la defensa y el cuidado de la vida, la acción responsable por la salud se convierte en un asunto que va más allá de lo técnico; es un asunto de la ética y la política, en el que confluyen todos los actores con sus intereses, necesidades y proyectos y por lo mismo representa un desafío en el que serán necesarias tanto las acciones de reivindicación de derechos consignados en la Constitución Política, como las acciones comprometidas con un cambio estructural transformador de una sociedad promotora de la vida, entendida -según lo propone Breilh (2010a)- como una sociedad sustentable, solidaria y saludable.

Con apoyo en Ricoeur (1996), podemos afirmar que la responsabilidad del sujeto que hace parte de la acción colectiva por la salud es ante todo una responsabilidad de orientación ético-política que supone un tipo de relación con el “sí mismo”, como sujeto de imputación moral. Es Ricoeur quien afirma que en esta época de grandes amenazas, el campo de la ética se amplía para darle a la responsabilidad otra aplicación diferente a la que le da el campo jurídico: la de responder al otro que interpela. Es decir, una responsabilidad que pone el acento en el compromiso vital con los otros -especialmente con los más vulnerables y excluidos-, con el fin de alcanzar “la vida buena con y para los otros en instituciones justas”. Este sentido ético de la responsabilidad nace de la fragilidad que producen las acciones de los seres humanos o, como dice Ricoeur (1993, p. 76), “tiene como correlato específico *lo frágil*, es decir, tanto lo perecedero por debilidad natural como lo amenazado por los envites de esa especie de violencia que parece formar parte del obrar humano”. Violencia

que toma diferentes formas, entre ellas la de la desigualdad y la exclusión del disfrute del vivir saludable, cuando se somete a las poblaciones a ambientes malsanos, a la inseguridad alimentaria, al desempleo, a la negación de los servicios de salud.

En resonancia con lo anterior, podríamos sustentar que la acción por la salud también hace parte de la “intencionalidad ética” o *ethos* ricoeuriano; el sistema de salud en la sociedad debe proyectarse como “institución justa” que contribuya a que todos los individuos y las colectividades alcancen la vida buena y desarrollen plenamente sus potencialidades. En la ética de la acción por la vida saludable el objetivo es la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la dignidad humana,² que debe garantizar un sistema de instituciones y prácticas sanitarias que ponga en el centro mismo de las preocupaciones y los intereses a los seres humanos, sin que se los reemplace por los márgenes de ganancia que deja la compra y venta de los bienes y servicios a los que se reduce hoy la producción de la salud, o mejor, el control de la enfermedad.

Por tanto, sea que la responsabilidad por la salud se concrete en acciones orientadas hacia la compasión y el deseo de ayuda y servicio con quien es excluido, o en acciones de resistencia y movilización para demandar al Estado la garantía del derecho a la salud o, sea que se concrete como vinculación solidaria a un proyecto colectivo cuyo objetivo último es la construcción de una sociedad alternativa, en todos los casos la responsabilidad deberá tener un sentido ético, puesto que se acepta que la producción de la salud solo es posible desde la intersubjetividad, desde la relación con el otro o con los otros, situada en un contexto histórico específico.

Vinculada invariablemente a la perspectiva ética y en tanto son las interacciones humanas las que producen la salud, aparece la perspectiva política de la responsabilidad de los sujetos que se movilizan por el vivir saludable. Si el

objetivo de la vida saludable hace parte de ese mundo común en el que hombres y mujeres discuten, deciden y actúan, ese mundo en el que conjugan palabra y acción, y si entre todos y todas se acuerda qué es una vida saludable, cómo es posible alcanzar formas de vivir benéficas para la salud, cómo vincularse solidariamente al proyecto por la construcción de la vida saludable y qué responsabilidad le compete a cada quien, entonces la salud es un asunto de la política y la responsabilidad de los sujetos será una responsabilidad tanto ética como política.

Hoy en Colombia la acción política por la salud se ha centrado en la exigibilidad y la justiciabilidad del derecho a la salud como derecho fundamental, lo cual hace necesaria una discusión crítica tanto sobre el contenido de tal derecho como sobre aquello que lo fundamenta, para que esta reivindicación no termine siendo la trampa en la que caen los sujetos, que consiste en reducir la acción colectiva a la resistencia ante el Estado con el fin de que otorgue lo que él mismo -de acuerdo con sus intereses- ha definido como los contenidos de ese derecho.

Lo que tendría que hacerse como parte de la acción política responsable es construir otra manera de entender el derecho. Primero, en el sentido de que no lo otorga el Estado sino que se construye en la movilización y, segundo, en el sentido de cómo se define. El cómo se define implica redimensionar sus contenidos, pasando de la mera dimensión del acceso a la atención médica o al paquete mínimo de atenciones (Plan de Beneficios) que se fija simplemente por la capacidad de financiación del Estado, a un derecho multidimensional, integral e intercultural coherente con una visión renovada del significado de la salud.

Se debe vincular la demanda del derecho a la salud, a la de otros derechos del buen vivir, para que la reivindicación trascienda lo meramente singular y abarque asuntos que se configuran en las otras dimensiones de la realidad donde se producen los procesos que afectan positiva o negativamente la vida saludable y la dignidad humana; sin olvidar que en últimas “el tema de fondo que subyace es el debate ético con repercusiones jurídicas sobre el modelo de desarrollo, sobre el propio modelo civilizatorio

2 Dignidad humana, no como valor metafísico, sino como «valor que se materializa en las relaciones humanas alimentadas por el testimonio de lógicas de reconocimiento y acompañamiento, en especial a los ‘distintos’ y discriminados o desde ellos» (Gallardo, 2006, pp. 33-34).

y la necesidad de cambiar las bases mismas del modo de vivir” (Breilh, 2010b, p. 275).

En sentido amplio, lo anterior quiere decir que la acción colectiva de los sujetos que reivindican la salud debe responder a la necesidad de configurar un proyecto político alternativo en el que los fines estratégicos y los contenidos apunten a construir las bases económicas, sociales, culturales y políticas del buen vivir saludable. Para ello se requiere ir más allá de la reivindicación del derecho, que aunque importante, es una acción restringida que en la mayoría de los casos no interpela críticamente el proyecto vigente de sociedad. Se requiere ampliar la mirada a otros asuntos que están estrechamente relacionados con la salud, como las formas de trabajo y los modos de vivir dignificantes, las formas de recreación cultural e identitaria, la organización solidaria y los soportes colectivos y las relaciones armoniosas con la madre naturaleza (Breilh, 2010a).

Orientar la responsabilidad hacia la ayuda y el servicio, o hacia la resistencia y la reivindicación del derecho a la salud, puede llegar a jugar un papel importante pero limitado, pues la responsabilidad corre el riesgo de quedarse en la racionalidad individual que caracteriza la generosidad con la que actúan algunos de estos actores, o la racionalidad individual de la lucha por los derechos desde la perspectiva liberal. La construcción del vivir saludable, como beneficio común y como parte del buen vivir, solo podrá ser posible si se supera la resistencia a lo colectivo y se orienta la responsabilidad hacia la acción de todos y todas por un proyecto político, humano, solidario, de construcción de alternativas emancipadoras en el que la salud ocupe un lugar preponderante.

Para que este proyecto político alcance sus objetivos y se produzca una verdadera transformación, serán condiciones: reunir en una sola categoría la salud y la vida, lo que remite no solo al campo de lo político sino también al de la ética; desmedicalizar el campo de la acción colectiva en salud con el fin de que el proyecto político se abstraiga de la influencia del paradigma técnico funcionalista de la biomedicina; ubicar las acciones en todas las dimensiones de la realidad social que determinan el vivir saludable; darle importancia a lo local,

a lo diverso y a lo complejo, en coherencia con otra forma de entender la salud; fortalecer la organización y los movimientos sociales con relaciones solidarias que contribuyan a acumular energía social con la suficiente potencia transformadora. Y aunque esto será lo principal, no significa que se descarte la acción colectiva que presiona estratégicamente al Estado y acuerda otras maneras de concebir el derecho y de hacer resistencia creativa, simultáneamente a otras formas de acción política consciente.

Lo anterior demanda que la acción colectiva en salud esté mucho más orientada a la formación de conciencia crítica sobre lo que significa la construcción social de la salud y su relación con un proyecto global de nueva sociedad. Una tarea urgente será la formación de sujetos políticos, autónomos, capaces de deliberar y participar en la vida pública; sujetos individuales y colectivos que construyan otras maneras de ver, de representar la realidad y de organizarse socialmente. O dicho de otra manera,

(...) encontrar formas de ser y de relacionarse consigo mismo/a, con otros/as y con lo otro, más favorable al despliegue simultáneo de las potencialidades individuales y colectivas, [empezando] por la vía del *darse cuenta*, esto es, reconocer-se, cuidar-se, cuestionar-se, visibilizar-se en espacios de mayor pluralidad (Roldán-Vargas, 2009, p. 40),

donde puedan tramitarse políticamente asuntos de interés común como el de la salud.

La pregunta por la responsabilidad estará siempre antecedida -o por lo menos será simultánea- por la pregunta por el quién, por aquel o aquella que será responsable y que enfrentará los retos de construir la vida saludable. Entre los sujetos vinculados a las organizaciones que se movilizan por la salud es evidente que existen muy diferentes grados de desarrollo político, de autonomía, de conciencia histórica, y lo narrado por quienes participaron en esta investigación no permite deducir que sea un punto de preocupación al que se le esté dedicando especial atención. Es

preciso entonces que las organizaciones abran espacios propios de reflexión de las vivencias, de discusión y de formación, en los cuales esos sujetos de carne y hueso que, movidos por sus emociones, por la indignación o por su convicción y responsabilidad ético-política, participan de los debates y las tareas que implica la reivindicación de la salud, se construyan y crezcan como sujetos políticos.

Esto es, sujetos que vayan ganando capacidad de problematizar la realidad sanitaria y en general del país y de construir pensamiento propio, así como de actuar colectivamente; que se desprendan de las imposiciones que suelen venir de las instituciones del Estado que normatizan la participación en salud, o de los políticos de turno que manejan las cuotas burocráticas de las instituciones de salud; que sean críticos para romper con la provocación al individualismo en el que puede derivar la lucha por derechos como el de la salud; que avancen hacia escenarios y objetivos integrales de su acción política que, producto de la deliberación entre diversos, se conviertan en marcos de acción que conjuguen los sentidos y las necesidades compartidas. O como dice Breilh, (...) un “sujeto político” transformador de su realidad, con capacidades y prácticas emancipadoras orientadas a superar las múltiples enajenaciones que resultan de las relaciones de poder existentes. Así, no se esperaría una transformación del estado de cosas prioritariamente desde el poder estatal, sino desde la “intersubjetividad emancipadora entre las clases, los géneros y las etnias dominados (2003, p. 60).

Finalmente, si en sentido ético-político la responsabilidad con la salud implica una reconfiguración del orden social, de tal manera que hombres y mujeres, individuos adultos, jóvenes, niños y niñas, sientan suyo el compromiso por la vida y desde sus diferentes lugares de actuación aporten al agenciamiento saludable de la misma, de esta investigación se derivan entre otras las siguientes tareas que nos compete implementar de manera inmediata:

- Posicionar en la agenda pública el debate sobre la salud como construcción

colectiva de la que tanto el Estado como la sociedad civil y los sujetos en particular son responsables.

- Crear y fortalecer espacios de formación y socialización -la escuela, la casa, el parque, los sitios de atención en salud, etc.-, orientados al desarrollo de la vocación política desde temprana edad y a lo largo del curso de vida, en los que se pueda acceder a herramientas conceptuales y metodológicas que movilicen el discurso y la acción colectiva por la salud como bien común.
- Construir de manera participativa alternativas de resistencia creativa que interpelen el discurso hegemónico de la salud como mercancía y como un bien particular que se perpetua a través de la educación y los medios masivos de comunicación.

Lista de referencias

- Arendt, H. (1974). *Los Orígenes del Totalitarismo*. Barcelona: Taurus.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1998). *Crisis de la república*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (2005). *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la Revolución*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós Básica.
- Breilh, J. (2003). *Epidemiología Crítica: Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Breilh, J. (2010a). Las tres “S” de la determinación de la vida: 10 tesis hacia una visión crítica de la determinación social de la vida y la salud. Em R. Passos (org.) *Determinação Social da Saúde e Reforma Sanitária*. Rio de Janeiro: Cebes.
- Breilh, J. (2010b). *Hacia una construcción emancipadora del derecho a la salud. ¿Estado constitucional de derechos? Informe sobre derechos humanos*. Quito: Abya-Yala.

- Congreso de la República de Colombia (1993). *Ley 100. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (2007). *Ley 1122. Por la cual se hacen algunas modificaciones en el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (2011). *Ley 1438. Por medio de la cual se reforma el Sistema General de Seguridad Social en Salud y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Cortés, F. (2005). Reconocimiento y justicia. Entrevista con Axel Honneth. *Estudios Políticos*, 27, pp. 9-26.
- Cruz, M. (1999). Acerca de la necesidad de ser responsable. En M. Cruz & R. Aramayo (comps.) *El reparto de la acción. Ensayos en torno a la responsabilidad*. Madrid: Trotta.
- Echavarría, C. V., Restrepo, P. A., Callejas, A. A., Mejía, P. X. & Alzate, A. M. (2009). La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1439-1457.
- Fraser, N. (1991). La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. *Debate Feminista*, 3 (2), pp. 3-40.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gallardo, H. (2006). *Derechos humanos como movimiento social*. Bogotá, D. C.: Desde Abajo.
- Granda, E. (2007). *El saber en salud pública en un ámbito de pérdida de antropocentrismo y ante una visión de equilibrio ecológico*. Quito: Varios.
- Hernández, M. E. (2003). Neoliberalismo en salud: desarrollos, supuestos y alternativas. En: D. I. Restrepo (ed.) *La falacia neoliberal: críticas y alternativas*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández, M. E. (2013). *Reforma a la salud: el proyecto del gobierno legitima el negocio*. Bogotá, D. C.: Razón Pública.
- Honneth, A. (2005). *Reconocimiento y justicia. Areté: Revista de Filosofía*, 17 (02), pp. 273-294.
- López, O., Escudero, J. C. & Carmona, L. D. (2008). Los determinantes sociales de la salud. Una perspectiva desde el Taller Latinoamericano de Determinantes Sociales de la Salud, Alames. *Medicina Social*, 3, pp. 323-325.
- Luna, M. T. (2006). *La intimidad y la experiencia en lo público*. Tesis de doctorado. Universidad de Manizales-Cinde, Manizales, Colombia.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Ricoeur, P. (1993). *Poder, fragilidad y responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México, D. C.: Siglo XXI.
- Roldán-Vargas, O. (2009). *Darse cuenta para tener en cuenta... al otro y a la otra. Niñez y juventud latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva*. Medellín: Cinde.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. (2003a). *El Problema de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Referencia para citar este artículo: Urrego-Mendoza, D. Z. & Quintero-Mejía, M. (2015). Dilemas de la guerra: un estudio desde las narrativas médicas en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 837-849.

Dilemas de la guerra: un estudio desde las narrativas médicas en Colombia*

DIANA ZULIMA URREGO-MENDOZA**

Profesora Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

MARIETA QUINTERO-MEJÍA***

Profesora Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Artículo recibido en mayo 16 de 2013; artículo aceptado en abril 21 de 2014 (Eds.)

• **Resumen:** *En esta investigación buscamos comprender las situaciones dilemáticas e identificar los principios que guían la toma de decisión que en la práctica afrontan los médicos y médicas en el contexto del conflicto armado colombiano. Para lograrlo realizamos un estudio con enfoque cualitativo hermenéutico interpretativo, en el que utilizamos como estrategia metodológica las narrativas ricoeurianas. Identificamos las siguientes situaciones dilemáticas: El valor de la vida: actuar como médico o médica o el cuidado de sí, Marcando territorios médicos: ¿Rebeldía o sometimiento?, Ser médico o médica, el protocolo o el cuidado del otro y Más allá de la medicina: el consultorio o el cuidado colectivo. En relación con los principios morales identificamos la obligación moral, el deber profesional, el respeto, la autonomía, la dignidad, la amistad, la honestidad, la igualdad, y los lineamientos del derecho internacional humanitario, entre otros.*

Palabras clave: guerra, ética médica, médicos y médicas (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabra clave autoras: práctica médica, conflicto armado, dilemas éticos, narrativas.

Ethical dilemmas in contexts of war: a study of Colombian medical narratives

• **Abstract:** *This study aims to understand the situations involving ethical dilemmas and identifies the principles that guide the decision-making processes of physicians in their practice within the context of the Colombian armed conflict. To achieve this, the study used a quantitative hermeneutic interpretive approach, adopting Ricoeurian narratives as a methodological strategy. The study identified the following situations in which ethical dilemmas occur: The value of life-to act as a physician or to act as an individual and look after oneself; Marking medical territories; Rebellion*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica pertenece al macroproyecto de investigación “La práctica médica en el conflicto armado colombiano-un estudio cualitativo desde las narrativas médicas”. En este escrito se presentan los resultados del proyecto titulado “Narrativas de médicos colombianos en contexto de guerra: Principios y acciones que orientan la toma de decisión en situaciones dilemáticas”, desarrollado entre febrero de 2012 y mayo de 2013 como tesis doctoral con la dirección de Marieta Quintero-Mejía como uno de los requisitos para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde; corresponde a un estudio cualitativo hermenéutico interpretativo que utiliza las narrativas como estrategia conceptual y metodológica y se ubica en el área de Filosofía, sub área de ética. Este macroproyecto se finalizó durante el año sabático concedido por Resolución 2231 de 2012 de la decanatura de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia.

** Médica Cirujana. Especialista en epidemiología, Mg A en Medicina Alternativa, Mg Sc Salud Pública, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesora asociada, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: dzurregom@unal.edu.co

*** Licenciada en Español y Francés, Especialista en Didáctica de la literatura Infantil, Magister en Filosofía de la Ciencia, Magister en Evaluación en Educación, Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde. Posdoctorado en Infancia. Profesora de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: marietamg@gmail.com



or submission? Being a physician, protocol or care for others, and; Beyond medicine; consultations or collective care. In terms of moral principles, the study identified moral obligations, professional duty, respect, autonomy, dignity, friendship, honesty, equality and international humanitarian law guidelines, among others.

Key words: war, medical ethics, physicians (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Key words authors: medical practice, armed conflict, ethical dilemmas, narratives.

Dilemas da guerra: um estudo a partir das narrativas médicas na Colômbia

• **Resumo:** Esta pesquisa buscou compreender as situações de dilema e identificar os princípios que orientam a tomada de decisão enfrentada pelos médicos na prática no contexto do conflito armado colombiano. Para isso, realizou-se um estudo qualitativo com abordagem interpretativa hermenêutica enquanto estratégia metodológica da narrativa ricoeuriana. Foram identificadas as seguintes situações de dilema: o valor da vida: para atuar como médicos ou outros cuidados, a marcação dos territórios médicos; rebeldia ou submissão, ser médico, o protocolo ou o cuidado com o outro; além da medicina: o consultório ou o atendimento coletivo. Em relação aos princípios morais identificamos a obrigação moral, o dever profissional, o respeito, a autonomia, a dignidade, a amizade, a honestidade, a igualdade e as diretrizes do direito internacional humanitário.

Palavras-chave: guerra, ética médica, médico, médica (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autoras: prática médica, conflitos armados, dilemas éticos, narrativas.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

En este artículo exponemos algunos resultados de la investigación realizada, a través de las narrativas, sobre las decisiones y las acciones de los médicos y médicas de Colombia en situaciones dilemáticas en contextos de guerra, y los principios que orientaron sus marcos de elección. Es decir, analizamos el proceso de argumentación, deliberación y justificación en la toma de decisión por parte de los sujetos profesionales de la salud. Identificamos como situación dilemática aquella en la cual se presentó un conflicto entre dos cursos de acción, lo que implicó una elección que contiene principios contradictorios y consecuencias distintas.

Para ello, nos fue necesario conocer los relatos de médicos y médicas acerca de su praxis en tales situaciones, con el objeto de identificar los dilemas a los que se vieron enfrentados.

Al explorar narrativas médicas en contextos de guerra, se puede encontrar relatos referentes a situaciones altamente problemáticas, que van desde profesionales de la salud sometidos a amenazas e intimidaciones, hasta narraciones

sobre el uso de los conocimientos médicos como apoyo a las actividades bélicas en uno u otro bando -y cuyo caso más dramático tal vez sigan siendo las investigaciones y experimentos de la Segunda Guerra Mundial-. De hecho, son frecuentes los estudios de narrativas de médicos y médicas en los que se evidencia situaciones de vulneración de los derechos de los pacientes y alteraciones en el manejo de los protocolos médicos. Ejemplos de ello son, por nombrar algunos, los relatos del ejercicio médico hechos por los prisioneros y prisioneras de las dictaduras latinoamericanas, en donde se observa casos evidentes de violación de la autonomía en la relación médico-paciente, al narrar la forma en que las mujeres embarazadas fueron vulneradas en los centros de detención hospitalarios donde atendían sus partos y se les hacía firmar un documento que “autorizaba” a los médicos o médicas a entregar los recién nacidos a otras personas.

Ahora bien, aun cuando el análisis de estos problemas pueda ser útil para indicar el grado de vulneración al que ha estado y está sometida la práctica médica, el enfoque de esta investigación fue el estudio de las narrativas

de los médicos y médicas que permitieron identificar los contextos en los que tales problemáticas tienen lugar.

Por otra parte, los intereses investigativos expuestos previamente buscaron tomar distancia de aquellos estudios previos en los cuales la práctica médica en contextos de guerra ha sido abordada desde una perspectiva heroica, como puede ser el caso de las narraciones sobre las guerras de conquista o las batallas independentistas, en las cuales el interés narrativo de los sujetos profesionales de la salud recaía en su autopercepción como héroes, sintiéndose valorados e indispensables para realizar el acompañamiento del personal en la batalla y, por lo tanto, sabiéndose significativos en su aporte para cualquiera que fuera la causa por la cual luchar (Fortique, 1963).

Estudios de narrativas de médicos y médicas en contextos bélicos, mucho más contemporáneos, han dado cuenta de las acciones médicas durante las guerras mundiales. En estos estudios predominan las narraciones alrededor de las estrategias y los mecanismos tecnificados que dieron lugar a prácticas médicas legitimadas, estructuradas y organizadas arbitrariamente en torno a la eutanasia, al exterminio y a la eugenesia, como es el caso de los experimentos realizados en la ciudad de Núremberg durante el nazismo, en donde es evidente la participación del personal médico en experimentos mortales, asesinatos selectivos y establecimiento de políticas de exterminio de acuerdo con los fundamentos políticos del nacionalsocialismo (Dumont, 1975). Sin embargo, también pueden documentarse relatos de médicos y médicas que asumen la oposición a estas actividades a través de frentes activos de resistencia, con lo cual resulta útil analizar ambos casos para establecer los principios éticos que guiaban -y guían- la praxis médica en contextos de guerra (Hachiya, 1945/2005, p. 190).

Otras prácticas médicas se centran en los lineamientos de la guerra no convencional y en los patrones de seguridad mundial de la lucha contra el terrorismo, que en algunos casos se vale de la tortura, el chantaje y el asesinato para lograr fines prácticos o demostrar resultados (Gross, 2010). En estos casos, se priorizan los

principios de la guerra sobre los principios médicos y, por lo tanto, el médico o médica termina por relegar a un segundo plano el deber profesional. Los relatos de personal médico revisados y relacionados con el contexto en mención, se refieren mayoritariamente a experiencias de prisiones, en las que el médico o médica asiste a los interrogatorios de los sujetos detenidos con el fin de apoyar los mecanismos psicológicos empleados (Bloche & Marks, 2005). Algunos médicos y médicas develan la obligación que tienen de colaborar con la seguridad nacional, para evitar posibles ataques terroristas (Jeff, 2006). De esta forma, apelan al beneficio colectivo utilitarista sobre los derechos individuales del individuo paciente y por encima del respeto a la vida.

De forma similar, en el contexto latinoamericano del siglo XX se tienen las prácticas médicas durante las dictaduras en Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Perú. Estas pueden agruparse en prácticas que se realizan dentro del régimen -y por lo tanto 'legítimas'- y otras orientadas a oponerse al sistema, a la resistencia contra el mismo. En el primer caso la toma de decisión está restringida por los principios políticos del régimen, por lo que estos se constituyen, de forma evidente, en violatorios de los principios morales referidos a la justicia y a la autonomía, así como al derecho internacional humanitario (DIH) (Getgen, 2004). En cuanto a los médicos y médicas vinculados a la resistencia, en ellos prevalecen principios de solidaridad propios de los tratados humanitarios, limitados por amenazas y por la falta de garantías para proteger su vida e integridad física y psicológica (Riquelme, 1995). Ante esta situación, los códigos de ética médica profesional entran en clara contradicción con las prácticas y el entorno del ejercicio médico.

Este tema cobra importancia en Colombia, no solo por las condiciones de conflicto y violencia social acaecidas desde finales de 1900 y agudizadas entre las décadas de los ochenta y noventa, sino porque orienta el análisis de las iniciativas y políticas planteadas en el marco de la práctica de la medicina en el conflicto armado. Ejemplo de ello pueden ser las iniciativas encaminadas a asistir a las víctimas del conflicto, como la Ley de Víctimas

y Tierras, que si bien ha sido tardía -únicamente hasta el 10 de junio del 2011 fue sancionada la Ley de Víctimas, con una vigencia de 10 años- se orienta a la búsqueda de restitución de tierras despojadas en medio del conflicto colombiano, así como a la realización de acciones propias en el campo de la salud, como son la atención psicosocial y la salud integral a las víctimas de la violencia.

Según el informe de la Presidencia de la República de Colombia (2009), la violencia está afectando directamente a los trabajadores y trabajadoras de la salud. En los últimos catorce años hubo 796 casos de infracciones hacia la misión médica que incluyeron amenazas, asesinatos, desplazamiento y secuestros. De acuerdo con un reporte de la Dirección General de Emergencias y Desastres del Ministerio de la Protección Social, las agresiones van dirigidas directamente contra los trabajadores y trabajadoras de la salud y contra la población civil (Presidencia de la República de Colombia, 2009).

Las investigaciones realizadas en Colombia que involucran al personal médico se desarrollan básicamente en tres categorías: el registro de misión médica, los lineamientos y protocolos de atención para heridos de guerra y las relacionadas con la acción humanitaria.

El registro de misión médica en Colombia se realiza principalmente por el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR & MPS, 2011), Médicos sin Fronteras (MSF, 2010) y el Ministerio de Protección Social (Presidencia de la República de Colombia, 2009).

García muestra los tipos de violaciones más frecuentes a los sujetos profesionales de la salud en Colombia, que incluyen la presión para violar el secreto profesional y la intimidación. Se han denunciado casos de médicos y médicas que deben revelar la identidad de sus pacientes porque son amenazados, y por lo tanto eligen salvar su propia vida. Al mismo tiempo, se conoce que en los casos en los cuales no proporcionan los datos son acusados y señalados por cada uno de los actores, y se ven obligados a abandonar la institución de salud donde prestan sus servicios (García, 2004).

Los protocolos médicos de atención a víctimas en conflicto armado fueron publicados

por el CICR en febrero de 2011; allí se dan los lineamientos de manejo médico y quirúrgico para las patologías más frecuentes con relación a heridas por explosivos, minas antipersonales, heridas por arma de fuego, quemaduras y trauma psicológico (CICR & MPS, 2011).

De Currea-Lugo realizó un estudio descriptivo sobre las infracciones a los derechos de la misión médica en el conflicto armado colombiano (1995-1998); considera que en Colombia las principales infracciones contra la misión médica son: muerte de personal sanitario, daño en bienes, destrucción de instituciones, interrupción de programas de control de vectores y puesta en riesgo de la prestación de servicios a personas heridas y enfermas, junto con presiones sutiles, mensajes disfrazados, comentarios, rumores y falsas versiones sobre hechos que intimidan al personal de salud. Concluye que el sector salud no se respeta en el conflicto armado colombiano, los actos no son aislados sino frecuentes y graves (De Currea-Lugo, 1999).

Sobre este tema se destacan también las investigaciones de Franco (2007, 2008) en las cuales afirma que la guerra afecta negativamente la salud y la calidad de vida de las personas, al traer consecuencias tales como: incremento en la mortalidad, impacto sobre la salud mental, alteración en las prioridades de salud y postergación de atención no urgente -los padecimientos de los pacientes se postergan para atender a los heridos de guerra-, aumento de costos en la atención, alteración negativa en la comunicación de la salud -no se puede denunciar-, mayor dificultad para las acciones de salud -campañas de vacunación-, desplazamiento, secuestro e infracciones contra la misión médica -personal de salud e instalaciones, asesinato de profesionales de la salud, robo de ambulancias y violaciones del derecho humanitario- (Franco, 2007). En otro estudio realizado por este mismo autor, relacionado con las infracciones contra la misión médica, se entrevistaron médicos y médicas en diversos departamentos. Un médico de Nariño relata: "Hay que comenzar por proteger a quienes atienden las víctimas para que no haya más víctimas" (Franco & Baez, 2008, p. 337).

Lo expuesto permite señalar que a pesar de existir unas normativas relacionadas con los deberes del personal médico en torno a la protección de la vida y sus obligaciones profesionales, en sus relatos y testimonios se indica que en situaciones de guerra están expuestos a prácticas dilemáticas, las cuales en su mayoría se resuelven de acuerdo con las situaciones del contexto.

De ahí el interés en la presente investigación por identificar el impacto en la práctica médica de los dilemas éticos relacionados con la vida o la muerte de los pacientes, del personal médico y de los actores del conflicto armado.

En esta investigación retomamos en su marco conceptual los presupuestos de la ética práctica, la bioética, la ética procedimental kantiana, la ética discursiva habermasiana, la propuesta de ética médica hermenéutica ricoeuriana, y también lineamientos relacionados con el Derecho Internacional Humanitario.

De igual manera adoptamos los presupuestos de la ética aplicada, cuya disciplina filosófica estudia las acciones humanas y las motivaciones que llevan a su realización. Para Aristóteles (384 a. C. /2001), la filosofía práctica se encarga del estudio de la ética, es decir, de la acción y la praxis moral. Por esto, la ética orienta las valoraciones que tenemos de las acciones, y los contenidos de los juicios morales valorados como correctos/incorrectos, buenos/malos. Estas valoraciones han dado lugar a distintas orientaciones éticas, a partir de las cuales se fundamentan las normas de la conducta humana. Para Pieper, estas orientaciones incluyen la perspectiva de la ética social, la ética económica, la ética científica y la ética ecológica. La ética social da prelación a los deberes y derechos de cada individuo respecto de la colectividad. La ética económica se ocupa de los objetivos y de las normas de la actividad económica. La ética científica reflexiona acerca de los requisitos morales bajo los cuales realiza el científico su labor profesional. Por último, la ética ecológica implica la responsabilidad ante el ambiente (Pieper, 1991).

Dado que la ética se encarga del estudio de la praxis humana desde el punto de vista de las acciones y de los juicios, nos interesa,

precisamente, conocer las prácticas médicas, las argumentaciones, y las justificaciones de la toma de decisión en situaciones de guerra, en particular cuando dicha práctica profesional exige en la normativa un tratamiento “neutral”, lo que genera o da lugar a la emergencia de situaciones dilemáticas.

La ética práctica informa, a quienes toman decisiones, sobre el grado de desacuerdo y la fuerza de las preferencias de la población. Para Elster, los médicos y médicas en algunos casos deben dejar de lado necesidades particulares específicas de pacientes con enfermedades graves pero poco frecuentes, para adoptar la perspectiva de eficacia máxima, es decir, deben elegir actuar sobre enfermedades frecuentes, aun cuando sean menos graves, incluso si esto significa apartarse, como afirman algunos, de la equidad y la justicia que merece la minoría (Elster & Herpin, 2000, p. 18).

La bioética se establece como perspectiva filosófica para el abordaje ético de los principios relacionados con la vida. El principal representante de dicha corriente fue Fritz Jahr, teólogo y pastor protestante de Halle, quien en 1927 creó sus fundamentos, denominándola ‘*bio-ethik*’. Durante los años setenta, Van Rensselaer Potter propuso una ética global o *bio-ethics* que incluyera a los seres humanos y a los animales. Es así como se consideran dos campos relacionados con la vida: la aplicación de valores éticos en el razonamiento de las ciencias de la salud, y un punto de vista ético general para el análisis de la ciencia y la tecnología (Lolas, 2008).

La bioética surge del abordaje racional y pragmático de los problemas teórico-prácticos en el área de la biología y la salud, donde la ética normativa y la descriptiva se conjugan como una sola ética aplicada. Según Shramm, la razón teórica y la razón práctica se convierten en elementos indispensables para evaluar los raciocinios morales relacionados con las acciones que involucran consecuencias sobre la vida humana (Shramm, 2001).

Los desarrollos teóricos más importantes para este trabajo desde la medicina, se producen en el campo de la bioética, a través del estudio de las perspectivas de la ética narrativa y de la ética principalista expuestas por Wilker y

Beauchamp, respectivamente (Beauchamp, 1996, Winkler, 1996). El académico Diego Gracia analiza los procedimientos de decisión en la ética clínica, permitiendo integrar el sistema de toma de decisión del sujeto médico al ejercicio clínico cotidiano (Gracia, 1996).

En relación con la ética procedimental, se establece que los principios morales orientan la comprensión de las acciones dentro de los sistemas morales. Adicionalmente, Kant señala que los individuos en su vida cotidiana tienen conflictos morales que requieren solución y una toma de decisión (Kant, 1785/ 2002).

En cuanto a la perspectiva de la ética discursiva habermasiana, el criterio racional permite que el sujeto autónomo elija fines y metas. Por tanto, la toma de decisiones se realiza desde la racionalidad y el lenguaje en el contexto de la sociedad. El saber, la argumentación y las justificaciones permiten consensuar normas de acción imparciales, diferenciando el ámbito práctico, la acción instrumental, la acción comunicativa y la acción teleológica (Habermas, 1981).

Por último, la ética hermenéutica ricoeuriana propone tres niveles del quehacer médico: el nivel prudencial, el deontológico y el reflexivo; ello implica un pacto de cuidado, de confianza, de respeto al secreto médico, así como el derecho a saber la verdad. El proceso de argumentación es lógico-discursivo e incluye la narratividad y la historia personal del sujeto (Ricoeur, 2008).

Para el análisis del proceso de toma de decisión incluimos la propuesta de la ética casuística, la ética narrativa, la ética de la virtud y el derecho internacional humanitario.

La ética casuística de Jonsen se fundamenta en la deliberación de casos particulares, estudiándolos desde el diagnóstico, los objetivos terapéuticos, la utilidad en el tratamiento y la eficacia, analizando situaciones particulares en un contexto específico (Jonsen, 1996). La ética narrativa de Wilker propone estudiar la práctica médica indagando la historia social, las circunstancias del hecho, la actitud del paciente y de su familia, los hábitos y las posibilidades de acción (Winkler, 1996). La ética de la virtud de Pellegrino y Thomasma, centra el análisis en el profesional de la salud, plantea que los núcleos

de acción son la relación médico paciente, la enfermedad y la curación (Pellegrino & Thomasma, 1993). En la ética principalista planteada por Beauchamp, el médico o médica está regido por principios morales que sirven de guía para su ejercicio clínico, permitiéndole elaborar sus razonamientos para la toma de decisiones (Beauchamp, 1996).

En relación con el Derecho Internacional Humanitario (DIH), incluimos los lineamientos propuestos para el ejercicio de la medicina en tiempo de conflicto armado de la Asociación Médica Mundial (AMM), donde se establece que el médico o médica está irresolublemente atado a las convenciones sobre derechos humanos y sobre derecho internacional humanitario, y a las declaraciones de la AMM sobre la ética médica. Los tres órdenes normativos mencionados están vinculados al ejercicio de la ética médica en todo tiempo; no obstante, el vínculo derivado del DIH se hace efectivo solamente en tiempos de conflictos armados. Los principios éticos aplicados tanto al tratamiento como a todo tipo de intervención médica -como la investigación-, se aplican por igual en tiempo de conflicto y en tiempo de paz, aunque en tiempos de conflictos armados se explicita la prohibición absoluta de experimentos en seres humanos privados de su libertad, en especial prisioneros y prisioneras civiles y militares, y en población de países ocupados (AMM, 2006).

2. Metodología

En el componente metodológico adoptamos los presupuestos de la fenomenología hermenéutica en relación con la función narrativa ricoeuriana. El relato de la experiencia de los médicos y médicas en situaciones dilemáticas se basó en los recursos simbólicos de la narrativa, articulándolos con el lenguaje a través de una trama, una temporalidad, una espacialidad y unos modos de acción.

El uso de las narrativas como herramienta metodológica para el estudio de las situaciones dilemáticas se presentó como una alternativa novedosa, ya que dio la voz al personal médico que vivió la experiencia. Las narrativas son

utilizadas en investigación médica por Charon desde la perspectiva de los individuos pacientes, con el fin de indagar sobre la historia natural y social de la enfermedad (Charon, 2006). Las narrativas no se habían utilizado para el estudio de la práctica médica en la guerra, sin embargo permitieron evidenciar su valor en la medicina y metodológicamente se convirtieron en una propuesta interesante para entretener la voz del médico o médica, en torno a su práctica

en contextos que dificultan el ejercicio de su misión.

Las categorías iniciales de acercamiento a la información fueron la práctica médica, la situación dilemática, los principios morales, los rumbos de acción, la espacialidad, la temporalidad y las circunstancias (ver tabla 1). Estas no impidieron que emergieran categorías acorde con cada una de las situaciones dilemáticas y el contexto que las rodeaba.

Tabla 1. Categorías iniciales de abordaje de las narrativas.

CATEGORÍA	CARACTERIZACIÓN	ESCENARIOS
Práctica médica	Conjunto de experiencias, conocimientos, habilidades y procedimientos que el médico o médica aplica al paciente o a la comunidad. Se configura en la acción.	Consulta externa. Campañas de promoción o prevención. Atención de urgencias. Elaboración de protocolos clínicos o de programas.
Situación dilemática médica	Aquellos escenarios relacionados con la práctica médica que generan un conflicto, pues conllevan más de un rumbo de acción contrario. Presentan principios contradictorios y generan una o más obligaciones morales contrarias.	Se podrán identificar en relación con el contexto de ejercicio clínico y de salud pública.
Principios morales	Conjunto de normas o valores o principios básicos que se convierten en exigencia para la acción. Expresan deberes relacionados con los actos.	Justicia, Benevolencia, no maleficencia, solidaridad, integridad, autonomía, honestidad, deber profesional, cuidado, derecho a la vida, derecho a la atención médica, entre otros.
Rumbos de acción	Diferentes alternativas de respuesta en la práctica a una situación determinada. Son excluyentes y contradictorios. Conllevan unas consecuencias.	Se identificarán los argumentos por los cuales el médico o médica podría elegir cada uno de ellos.
Espacialidad	Se refiere a los lugares, territorios y espacios donde el médico o médica realiza su práctica o donde se presentan situaciones dilemáticas.	Centro de salud. Vereda, pueblo, cabecera municipal.
Temporalidad	Se refiere al tiempo cronológico, metafórico y humano.	Época, momento del día, tiempo subjetivo del médico o médica.
Circunstancias	Se relaciona con los acontecimientos en los cuales se presenta la situación dilemática.	Incluye medios, situaciones y contexto de la situación dilemática.

Obtuvimos las narrativas por medio de entrevistas a diez médicos y médicas -seis mujeres y cuatro hombres- que en algún momento de su vida habían desarrollado actividades propias del ejercicio profesional en el contexto del conflicto armado colombiano. Los criterios de selección de la población estuvieron determinados por las siguientes características: la validez, la verosimilitud, la ubicación geográfica y la temporalidad.

El tiempo promedio que los médicos y médicas trabajaron en estas regiones de conflicto fue de uno a tres años. De igual forma, los médicos/médicas-narradores estuvieron ubicados en diversas temporalidades históricas, habiendo estado algunos de ellos o ellas expuestos a las anteriores circunstancias durante las décadas de 1980, 1990 y 2000.

Una vez que obtuvimos el consentimiento verbal informado de los médicos/médicas-narradores, procedimos a hacerles la siguiente solicitud: “Narre situaciones de su práctica médica en las que ha enfrentado toma de decisiones en contextos de guerra, identificando casos en que los niños, niñas y jóvenes estuvieran involucrados o afectados”.

La narración fue grabada y codificada para que en el momento del análisis fuera posible reconocer y valorar la voz textual del narrador o narradora, haciendo posible su reconfiguración narrativa, a la vez que se mantenía el anonimato del sujeto entrevistado. Cada entrevista duró en promedio entre 25 y 60 minutos, durante los cuales se describieron distintas situaciones que para el médico o médica generaron dilemas en relación con el desarrollo de sus actividades profesionales, en el contexto del conflicto armado.

Después de realizar la transcripción “línea a línea”, identificamos que cada narrativa contenía entre 300 y 1200 líneas. Agrupamos dichas narraciones por categorías emergentes, dado que varias de ellas comparten criterios analíticos -temporalidades, hechos, personajes y espacios, entre otros- que contribuyen a la comprensión de las situaciones dilemáticas.

Dentro de estas categorías de situaciones dilemáticas procedimos a identificar casos hasta que saturaran la categoría emergente, tal como lo propone la teoría fundamentada, utilizando la escogencia de datos por saturación de categoría. En total escogimos 17 casos. Finalmente, presentamos cuatro categorías de situaciones dilemáticas que contienen los casos representativos. En estos casos, a su vez, identificamos los principios que se enfrentan o se oponen en la práctica de médicos y médicas en contextos de conflicto.

Para la sistematización, utilizamos el método de análisis de narrativas para la comprensión de los tiempos de crisis (Quintero-Mejía, 2011). De este método realizamos varias modificaciones, siempre acorde con los objetivos del estudio, con el fin de identificar los principios morales y los rumbos de acción del médico o médica en torno a la situación dilemática en el ejercicio profesional en contexto de guerra. Estas modificaciones las realizamos en razón a que la

metodología se orienta al análisis de narrativas en sus dimensiones ética y política, pero no a la identificación y análisis de situaciones dilemáticas. Por lo tanto, consideramos que estos cambios son un aporte fundamental que complementa la propuesta metodológica.

En su estructura, esta metodología comprende cuatro momentos, cada uno con su propia significación, pero relacionados entre sí por la dinámica propia del enfoque narrativo hermenéutico interpretativo. Estos momentos nos permitieron la recolección, organización y sistematización de las narrativas, de la siguiente manera:

Momento 1: Transcripción y Codificación.

Consistió en la recolección y transcripción de las entrevistas narrativas acorde con la pregunta y objetivos del estudio. Identificamos cada narración con un código único que hace referencia al sujeto entrevistado y protege su identidad. Luego identificamos las situaciones dilemáticas realizando la codificación y el análisis línea a línea. Cada caso lo identificamos con un título que nos permitió caracterizar el tema y otorgar sentido a la situación dilemática.

Momento 2: Nivel textual de preconcepción de la trama narrativa.

Realizamos un primer acercamiento a los significados que el médico o médica le otorga a sus rumbos de acción en la práctica médica. Estos significados se relacionan con los principios que motivan a tomar una decisión. Las situaciones en relación con el rumbo de acción las discriminamos haciendo referencia a los hechos, a las temporalidades y a las espacialidades.

Momento 3: nivel contextual de la trama narrativa.

Nos centramos en el análisis de las fuerzas narrativas encontradas acerca del rumbo de acción elegido, relacionándolo con los principios que emergen en el relato. Las fuerzas narrativas identificadas fueron: compromisorias (principios), metafóricas, y simbólicas. Además, identificamos las tipologías de los principios emergentes que guían el rumbo de la acción, a la vez que caracterizamos a los sujetos relacionándolos con los juicios del médico o médica, con sus obligaciones y con sus potencialidades como parte del rumbo de acción elegido.

Momento 4: nivel metatextual de reconfiguración de la trama narrativa.

En este nivel reconfiguramos la narrativa según la situación dilemática a través de la interpretación de la trama construida, teniendo en cuenta los rumbos de acción, la toma de decisión, los principios emergentes, la temporalidad y la espacialidad.

3. Resultados

Acorde con el enfoque de investigación cualitativa y el diseño narrativo, el análisis que presentamos en los resultados es de naturaleza hermenéutico-interpretativa. En la tabla 2 presentamos las situaciones dilemáticas del médico o médica en su contexto, e identificamos los principios que se evidencian en la toma de decisión.

Tabla 2. Situaciones dilemáticas y principios identificados según categorías emergentes.

Situación dilemática	Rumbo de acción	Principios emergentes
1. El valor de la vida: Actuar como médico o médica, o el cuidado de sí.	Actuar como médico o médica	Obligación moral, responsabilidad, neutralidad, imparcialidad, igualdad, cuidado del otro, dignidad, solidaridad, respeto, justicia, valentía, honor propio y amistad.
	Cuidado de sí	Integridad propia, cuidado de la familia, cuidado de sí, vulnerabilidad.
2. Marcando territorios médicos: ¿rebeldía o sometimiento?	Rebeldía	Obligación moral, responsabilidad, neutralidad, imparcialidad, igualdad, autonomía, confidencialidad, distinción, prudencia, cuidado del otro, integridad, lealtad, protección de recursos de la población.
	Sometimiento	Vulnerabilidad, deber profesional.
3. Ser médico o médica: el protocolo o el cuidado del otro.	El protocolo	Obligación moral, imparcialidad, igualdad, cuidado del otro.
	El cuidado del otro	Obligación moral, imparcialidad, cuidado del otro, confidencialidad, responsabilidad, igualdad, distinción, derecho a la salud, dignidad, integridad, vulnerabilidad.
4. Más allá de la medicina: el consultorio o el cuidado colectivo.	El consultorio	
	El cuidado colectivo	Respeto, humildad, tolerancia, obligación moral, solidaridad, sinceridad, dignidad, cuidado, integridad, autonomía.

En este estudio no encontramos situaciones dilemáticas relacionadas con la participación de médicos o médicas en casos de torturas, ni en interrogatorios preventivos, problemáticas estas enunciadas como frecuentes en los conflictos armados internos. Tampoco hallamos casos relacionados con toma de decisiones en triage (procedimiento utilizado en medicina para establecer la prioridad de atención de los pacientes de acuerdo a la gravedad de sus heridas), probablemente porque los médicos

y médicas entrevistados eran civiles que prestaban el servicio a toda la población de la región, y no específicamente a un grupo que se encontrara dentro de un combate activo.

En las narrativas de los profesionales existe una situación de resistencia y defensa de la vida. Observamos que en la gran mayoría de los casos mediados por el miedo, en donde la vida del sujeto profesional de la salud se encuentra en peligro, actúa eligiendo el bien prioritario para los demás por encima de su propio bienestar.

Estas revelaciones son novedosas dado que los antecedentes revisados indican que en circunstancias similares el sujeto profesional elige el cuidado y protección de su integridad, deber al que en condiciones inseguras y fuera de los protocolos no está obligado.

Los casos que se relacionan con la violación de la misión médica por parte de los actores del conflicto -guerrilla, fuerzas militares del Estado y paramilitares- son comparables con conflictos de distinta naturaleza, como puede serlo la invasión de las fuerzas militares de las dictaduras latinoamericanas. En la presente investigación observamos reiterativamente la resistencia y el rechazo de los médicos y médicas a estos hechos, incluso por encima de su propia seguridad.

Asimismo, encontramos situaciones que involucran el conflicto armado con la pérdida de derechos sexuales y reproductivos en las mujeres. Estos casos, siguiendo los antecedentes de este estudio, han sido descritos por investigadores como Riquelme sobre los campos de concentración en la segunda guerra mundial, en donde se realizaban abortos encubiertos con el fin de defender la vida de las mujeres. Prácticas similares son descritas también por Dumont (1975), particularmente en relación con las enfermeras polacas durante la ocupación nazi, que debían asesinar a los recién nacidos con el fin de evitar la muerte tanto de las madres como de sus hijas e hijos. En Latinoamérica, prácticas similares fueron denunciadas en el informe de la Comisión de la Verdad y Reparación peruana alrededor de la dictadura de Alberto Fujimori, así como por parte de organismos internacionales humanitarios en relación con Colombia.

Al identificar los principios, observamos que la obligación moral, el deber profesional, la responsabilidad, el cuidado, la igualdad, el respeto, la justicia y la autonomía, entre otros, emergen en las diferentes situaciones dilemáticas planteadas. Sin embargo, al realizar un análisis de los casos que componen las situaciones dilemáticas, surgen reiterativamente principios que configuran perspectivas de análisis acorde con los rumbos de acción identificados.

En relación con la situación dilemática 1, *El valor de la vida: Actuar como médico*

o médica, o el cuidado de sí, los principios emergentes significativos para el rumbo de acción 'actuar como médico o médica' son, además de los enunciados inicialmente, la valentía, el honor propio y la amistad. Si el sujeto profesional elige el cuidado de sí se identifican la integridad propia, el cuidado de la familia y la vulnerabilidad.

Respecto a los principios identificados en la situación dilemática 2, *Marcando territorios médicos: ¿rebeldía o sometimiento?*, en relación con la defensa de la acción médica emergen los principios del derecho internacional humanitario de neutralidad, imparcialidad, confidencialidad, distinción, y otros principios como prudencia, lealtad y autonomía. Cuando el rumbo de acción elegido es el sometimiento a las presiones externas de la práctica médica, se identifican el deber profesional y la vulnerabilidad propia.

Los principios identificados en la situación dilemática 3, *Ser médico: el protocolo o el cuidado del otro*, en relación con el cumplimiento de los protocolos médicos se incluyen el deber profesional, la imparcialidad, la igualdad y el cuidado. En aquellos casos donde prevalece el cuidado del otro emergen el derecho a la salud, la dignidad, la integridad del otro y la vulnerabilidad ajena.

Por último, en la situación dilemática 4, *Más allá de la medicina: el consultorio o el cuidado colectivo*, los principios que guían el rumbo de acción que sobrepasa el deber médico son el respeto, la humildad, la tolerancia, la obligación moral, la solidaridad, la sinceridad, la autonomía del médico o médica y la dignidad.

Al realizar el análisis del proceso de toma de decisión en las situaciones dilemáticas identificadas en esta investigación, encontramos que el médico o médica apela principalmente a sentimientos morales, a la noción que tiene del otro, a la capacidad de alivio y sanación, al tipo de mal y a los límites entre su vida pública y su vida privada.

4. Conclusiones

En relación con las situaciones dilemáticas, identificamos cuatro tipos que generan dilemas a los médicos y médicas en el contexto de

guerra en Colombia: *El valor de la vida: actuar como médico o médica, o el cuidado de sí; Marcando territorios médicos: ¿Rebeldía o Sometimiento?; Ser médico o médica: El protocolo o el cuidado del otro; y Más allá de la medicina: el consultorio o el cuidado colectivo.* Estas situaciones dilemáticas sobrepasan lo descrito en los dilemas clínicos propuestos desde la perspectiva de la bioética, ya que se amplía el marco de acción y se desdibuja el escenario profesional circunscrito a una institución hospitalaria, involucrando la vida en todas sus dimensiones.

El análisis de estas situaciones, teniendo en cuenta la metodología propuesta, nos permitió identificar los atributos de los protagonistas, los espacios, las temporalidades y los rumbos de acción posibles, facilitando la comprensión de la toma de decisión en un contexto real.

Respecto a los principios morales como un conjunto de normas o valores básicos que se convierten en exigencia para la acción y expresan deberes relacionados con los actos, encontramos que además de los principios contemplados en las perspectivas bioéticas revisadas, emergieron otros que complementan los planteamientos existentes y enriquecen el marco de análisis de la ética práctica en medicina. Al visualizarlos en el contexto, evidenciamos que los principios adoptan un significado que trasciende la relación médico/médica-paciente.

Durante el análisis del proceso de toma de decisión en las situaciones dilemáticas en escenario de guerra, tuvimos en cuenta los procedimientos y formas de análisis para la resolución de problemas cuando uno o varios principios se enfrentan. En relación con la ética procedimental, notamos que los casos en que el médico o médica justifica su elección exclusivamente en el deber profesional son escasos, y se refieren a las condiciones de subordinación ante los diferentes actores armados, debido a que se pierde la capacidad de autodeterminación y no existe libertad de su arbitrio. Por otra parte, el criterio de universalidad fue limitado, ya que las máximas priorizadas no implicaron la aceptación de todos los individuos afectados.

En cuanto a la ética deliberativa observamos que la toma de decisiones en este contexto incluyó la deliberación y la búsqueda de consensos entre los sujetos afectados. Esta negociación se dio en la mayoría de los casos en condiciones de coacción y asimetría, en las que no existían condiciones que aseguraran que la fuerza del mejor argumento fuera la que prevaleciera, ni la existencia de imparcialidad, así como tampoco la universalidad de los acuerdos.

Al retomar los planteamientos de la ética hermenéutica se hizo evidente que en el proceso de toma de decisión predomina la desconfianza y la sospecha, incumpléndose todos los preceptos del pacto de cuidado, en tanto que la mayoría de situaciones se presentan en condiciones de coacción y amenaza. En cuanto al nivel reflexivo, observamos que los médicos y médicas llevaron a cabo un proceso incluyente y acorde con la valoración del otro, y dando importancia a los significados simbólicos de la salud y la enfermedad.

Como aporte teórico de esta investigación, encontramos que el médico o médica, para la toma de decisión en situaciones dilemáticas en el contexto del conflicto armado, apela a los sentimientos morales, a la noción que tiene del otro, a la capacidad de alivio y a la sanación que posee, al tipo de mal que sufre el otro y a los límites entre su vida pública y privada.

Tuvimos en cuenta, durante el proceso de toma de decisión, los sentimientos morales como el origen de vínculos intersubjetivos entre el médico o médica, el paciente, la comunidad y los actores armados. La noción que se tiene del otro en relación con la fragilidad y la vulnerabilidad influyó en las deliberaciones y argumentaciones del médico o médica al elegir rumbos de acción. El tipo de mal que padecía el otro representó para el sujeto profesional una orientación en la toma de decisión, privilegiando los casos de violencia sexual, de injusticia, de sufrimiento emocional y de irrespeto a la misión médica. La capacidad de alivio y sanación en relación con el dolor, se convirtió en motivación para el actuar del médico o médica. Finalmente, los límites entre la vida pública y privada emergieron como factor decisivo al elegir el rumbo de acción.

Al realizar el estudio de las narrativas sobre las situaciones dilemáticas emergieron categorías relacionadas con la guerra, el personal médico, los individuos jóvenes y la infancia. Las temáticas recurrentes en los casos descritos por los médicos y médicas que involucran a niños, niñas y jóvenes colombianos, se relacionan con el amor como arma de guerra, las heridas del cuerpo y del alma, las cicatrices de hoy y mañana, y los jóvenes médicos y médicas como mediadores. Además, identificamos circunstancias que violan los derechos de los niños, niñas y jóvenes, entre las que se destacan la vinculación de menores de edad a los grupos armados, la niñez y la juventud como víctimas civiles del conflicto y la mediación de los sujetos jóvenes en la guerra.

Respecto a los aportes relacionados con la configuración de la práctica médica en el conflicto armado, se caracterizó una distinción entre la medicina como trabajo y labor, la presencia de la subjetividad como categoría que permea la relación del médico o médica con los otros, y las falencias de la educación médica colombiana.

Por último, concluimos que el uso de las narrativas como metodología de análisis para el estudio de situaciones dilemáticas y el proceso de toma de decisión en la práctica médica, se convierte en una alternativa novedosa, integral y eficaz para valorar los acontecimientos dentro del contexto, mediante la construcción, a través de la voz del sujeto protagonista, de la memoria colectiva de los hechos, mostrando en toda su dimensión las motivaciones y las acciones que permean el universo moral.

Lista de referencias

- AMM (2006). *Regulaciones de la AMM en tiempos de conflicto armado*. Recuperado el 9 de julio de 2013, de:
doi: <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/a20/index.html>
- Beauchamp, T. (1996). The role of principles in practical ethics. En L. Sumner & J. Boyle (Eds.) *Philosophical perspectives on bioethics*, (pp. 79-95). Toronto: University of Toronto.
- Bloche, G. & Marks, J. (2005). When Doctors Go to War. *The New England Journal Of Medicine*, 352, pp. 3-6.
- CICR & MPS (2011). *Guía para el manejo médico-quirúrgico de heridos en situación de conflicto armado*. Bogotá, D. C.: Comité Internacional de la Cruz Roja, Delegación Colombia.
- Charon, R. (2006). *Narrative medicine*. New York: Oxford University Press.
- De Currea-Lugo, V. (1999). *Derecho Internacional Humanitario y sector salud: caso colombiano*. Bogotá, D. C.: Plaza y Janés.
- Dumont, J. (1975). *Una nueva orientación de la medicina alemana*. Madrid: Círculo de Amigos de la Historia.
- Elster, J. & Herpin, N. (2000). *La Ética de las Decisiones Médicas*. Barcelona: Gedisa.
- Fortique, J. R. (1963). *Algunos aspectos médicos de nuestra guerra de independencia*. Maracaibo: La Columna.
- Franco, S. (2007). Comunicación, salud y conflicto armado. En M. Moreno, M. Avillarraga & R. Malagón (eds.) *La salud y la comunicación*. Bogotá, D. C.: National Graphics Ltda.
- Franco, S. & Báez, L. (2008). Las infracciones a la misión médica en Colombia: Un tema olvidado. *Forensis*, 1 (1), pp. 333-343.
- García, F. J. R. (2004). Los Comités de Bioética y el Conflicto Armado Colombiano. *Bioética en la Red*. Recuperado el 9 de julio de 2013, de:
doi:<http://www.bioeticaweb.com>
- Getgen, J. E. (2004). Untold truths: The exclusion of enforced sterilizations from the peruvian commissions final report. *Boston College Third World Law Journal*, 29 (1), pp. 1-34.
- Gracia, D. (1996). Problemas Éticos en Medicina. En O. Guariglia (ed.) *Cuestiones Morales*. Madrid: Trotta.
- Gross, M. (2010). *Torture, Assassination, And Blackmail: New Norms For Asymmetric Conflict? Moral Dilemmas of Modern War*. New York: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1981). *Racionalidad una determinación preliminar del concepto*

- Teoría de la acción comunicativa I*. México, D. F.: Taurus.
- Hachiya, M. (1945/2005). *Diario de Hiroshima de un médico japonés: 6 de agosto-30 de septiembre 1945*. Madrid: Turner.
- Jeff, M. (2006). Preventive War and the Killing of the Innocent. En R. Sorajbi & D. Rodin (eds.) *The Ethics of War, Shared Problems in Different Traditions*, (pp. 169-190). Burlington: Ashgate.
- Jonsen, A. (1996). Morally appreciated circumstances: a theoretical problem for casuistry. En L. Sumner & J. Boyle (eds.) *Philosophical perspectives on bioethics*, (pp. 37-49). Toronto: University of Toronto.
- Kant, I. (1785/2002). *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza.
- Lolas, F. (2008). Bioethics and animal research. A personal perspective and a note on the contribution of Fritz Jahr. *Biological Research*, 41 (1), pp. 119-123.
- Médicos Sin Fronteras (2010). *Informe Anual de Actividades*. Bogotá, D. C.: MSF.
- Pellegrino, E. & Thomasma, D. (1993). *The virtues in medical practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Pieper, A. (1991). *Ética y Moral. Una Introducción a La Filosofía Práctica*. Barcelona: Crítica.
- Presidencia de la República de Colombia (2009). Gobierno Nacional analiza situación de ataques a la misión médica en Colombia. *Derechos humanos y derecho internacional humanitario*. Recuperado el 24 de junio de 2011, de: <http://www.derechoshumanos.gov.co/Prensa/Comunicados/2009/Paginas/090415a.aspx>
- Quintero-Mejía, M. (2011). *Justificaciones y narraciones orientaciones teóricas e investigativas en la formación ética y política*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital.
- Ricoeur, P. (2008). Los tres niveles del juicio médico. En P. Ricoeur (ed.) *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Madrid: Trotta.
- Riquelme, H. (1995). *Entre la obediencia y la oposición: Los médicos y la ética profesional bajo la dictadura militar*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Shramm, F. R. (2001). *Lineas de Fundamentación de Bioética y Bioética de la Protección*. Recuperado de: <http://www.redbioetica-edu.com.ar> info@redbioetica-edu.com.ar
- Winkler, E. (1996). Moral philosophy and bioethics: Contextualism versus the Paradigm Theory. En L. Sumner & J. Boyle (eds.) *Philosophical perspectives on bioethics*, (pp. 50-78). Toronto: University of Toronto.

Referencia para citar este artículo: Zuliani-Arango, L. A., Villegas-Peña, M. E., Galindo-Cárdenas, L. A. & Kambourova, M. (2015). Visita domiciliaria familiar: estrategia didáctica para la formación integral del personal médico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 851-863.

Visita domiciliaria familiar: estrategia didáctica para la formación integral del personal médico*

LILIANA ADELA ZULIANI-ARANGO**

Profesora Universidad de Antioquia, Colombia.

MARÍA EUGENIA VILLEGAS-PEÑA***

Profesora Universidad de Antioquia, Colombia.

LEONOR ANGÉLICA GALINDO-CÁRDENAS****

Profesora Universidad de Antioquia, Colombia.

MIGLENA KAMBOUROVA*****

Profesora Universidad de Antioquia, Colombia.

Artículo recibido en junio 5 de 2013; artículo aceptado en agosto 28 de 2013 (Eds.)

• **Resumen:** *La dificultad de abordar el proceso Salud-Enfermedad desde lo biopsicosocial, ha promovido otras estrategias para favorecer la formación integral en el futuro profesional de la salud. En esta investigación buscamos como objetivo comprender la importancia de la visita domiciliaria familiar como estrategia didáctica para la formación integral de los estudiantes y las estudiantes -años 2006 a 2011-, de pregrado de Medicina de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Es un estudio cualitativo histórico hermenéutico fenomenológico, que implica sistematización de caso y revisión documental con análisis ético, efectuado a 36 participantes entre estudiantes y docentes, en entrevistas, grupos focales y observaciones participantes. Resultados y conclusiones: la visita domiciliaria familiar es la estrategia didáctica que facilita la mirada integral en la formación del estudiante o la estudiante y mejora la relación médico-paciente, genera compromiso social y responsabilidad en su quehacer médico-puericultor.*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se basa en la investigación que se llevó a cabo en la ciudad de Medellín, por el Grupo de la Sección de Pediatría Social y de Edusalud, a los estudiantes de pregrado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, y financiado por el grupo investigador. Investigadora principal Liliana Adela Zuliani Arango, duración de 8 meses con acta de inicio aprobada por el Instituto de Investigación de la Facultad de Medicina en agosto de 2011 y acta No. 007 de finalización aprobada por el Comité Técnico el 17 de mayo de 2012 y del Consejo de la Facultad de Medicina acta No. 403 del 30 de mayo de 2012. Las autoras trabajaron juntas en las etapas de construcción del artículo. Área: ciencias de la educación; subárea: capacitación.

Agradecimientos: A los estudiantes y las estudiantes, a las familias y a los profesores y profesoras que participaron con sus aportes y enriquecieron el trabajo.

** Profesora Universidad de Antioquia, Facultad de Medicina, Departamento de Pediatría y Puericultura, Sección Pediatría Social. Médica del CES, Neuropsicóloga Infantil Universidad de Antioquia, Magister en Salud Colectiva Universidad de Antioquia. Correo electrónico: lilizuliana@gmail.com

*** Profesora jubilada Universidad de Antioquia, de la Sección de Pediatría Social. Trabajadora Social Universidad de Antioquia, especialista Trabajo Social Familiar de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo electrónico: mvillegas07@yahoo.com

**** Profesora Universidad de Antioquia, Facultad de Medicina, Departamento de Educación Médica. Candidata a Doctora en Educación, Magister en Educación, Especialista en Educación y Desarrollo Intelectual, Licenciada en Educación. Correo electrónico: leoangelicag@gmail.com

***** Profesora Universidad de Antioquia, Facultad de Medicina, Departamento de Educación Médica. Magister en Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación. Correo electrónico: migeekam@gmail.com



Palabras clave: visita domiciliaria, formación de recursos humanos, atención integral de salud, familia, niño (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabra clave autoras: estrategia didáctica.

Family Home Visiting: teaching strategy for integrated medical training.

• **Abstract:** *The difficulty of addressing the health-illness process from a bio-psychosocial position has promoted other strategies that favor integrated training for future health professionals. This study had the objective of understanding the importance of Family Home Visiting as a teaching strategy for the integrated education of students between 2006 and 2011 in the undergraduate Medicine program at the University of Antioquia in the city of Medellin, Colombia. This is an historical qualitative study that adopts hermeneutic and phenomenological approaches, involving the systematization of cases and an ethical analysis of documents, a process carried out with 36 participants, including students and teachers. Information was collected through interviews, focus groups and participant observation. Results and conclusions: Family Home Visiting is a didactic strategy that develops an integrated viewpoint in students' formation, improves the physician-patient relationship and generates social commitments and responsibility in the work of future pediatricians.*

Key words: family home visiting, human resources training, comprehensive health care, family, child (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Key words authors: didactic strategy.

Visita domiciliar familiar: estratégia didática para a formação integral de pessoal médico

• **Resumo:** *A dificuldade em abordar o processo saúde-doença a partir da biopsicossocial tem promovido outras estratégias para promover a educação em saúde do futuro profissional. Esta pesquisa tem por objetivo compreender a importância da visita na casa da família, como estratégia de ensino para a formação integral dos alunos de graduação entre 2006 e 2011 em Medicina da Universidade de Antioquia, Medellín, Colômbia. Em um estudo qualitativo histórico hermenêutico e fenomenológico, que implica a sistematização de caso e revisão documental com análise ética junto a 36 participantes entre alunos e professores com o uso de entrevistas, grupos focais e observação participante. Resultados e conclusões: a visita domiciliar familiar é a estratégia de ensino que facilita a visão abrangente de educação do aluno e melhora a relação médico-paciente, gera compromisso social e responsabilidade da prática enquanto médico de trabalho com o cuidado da criança.*

Palavras-chave: visita domiciliar, formação de recursos humanos, assistência integral à saúde, família, criança (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavra-chave autores: estratégia didática.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados y Discusión. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

En el terreno de la salud, hay una crisis epistemológica, teórica y metodológica que se manifiesta en la falta de capacidad para captar la complejidad de los fenómenos que constituyen la tríada Salud -Enfermedad- Sociedad. Desde la salud colectiva se viene ampliando esa mirada, reconociendo la complejidad desde lo cultural, lo social y lo histórico, para articular lo teórico

con lo práctico, lo individual con lo colectivo y lo cualitativo con lo cuantitativo, como una totalidad (García, 2006, Verneaux, 1999).

Las universidades y el modelo de atención primaria en salud han visto necesario considerar la familia, la comunidad y el entorno sociocultural como fuentes de información validadas para la formación del personal sanitario.

El modelo de atención primaria en salud busca acercarse a las problemáticas de la comunidad para dar respuesta a las expectativas de los sujetos pacientes y sus familias en condiciones crónicas o estados terminales; sin embargo se considera que también es válido para acercarse a las familias en la promoción y acompañamiento durante la crianza. La visita domiciliaria, a pesar de haber sido pensada más como una estrategia de atención, prevención, tratamiento y rehabilitación, no ha sido reconocida como una estrategia pedagógica que aporta a la formación integral, siendo un instrumento de evaluación más utilizado por profesionales de trabajo social, enfermería y terapéuticos, que por médicos y médicas (Gérvás & Pérez, 2010).

Para dar respuesta a esta demanda, el currículo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia incluye la formación integral y la investigación como principios pedagógicos, la interdisciplinariedad, la flexibilidad y la pertinencia como principios curriculares, y el paradigma cognitivo y el aprendizaje activo como principios didácticos, por lo que utiliza estrategias didácticas activas, en donde la Sección de Pediatría Social considera dentro de su vertiente biológica, mirar la familia, su cultura y el entorno como referentes que influyen de manera contundente en el desarrollo y la calidad de vida de la niñez.

Esa búsqueda para un modelo de formación más integral, más abierto a la práctica, ante la realidad de las personas y, en el caso del personal médico, ante el contexto donde se desarrolla el sujeto paciente, lo relata también Arias (2011, p. 718) en su artículo “Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia”, en el que considera que se debe buscar esa realidad que confronta la subjetividad del estudiante o la estudiante, y que le permite articular lo teórico con la práctica al emerger discursos de los saberes y al surgir estos desde la práctica, para “ver de otro modo, actuar de otro modo, pensar de otro modo, formarse de otro modo”, y así transformarse y convertirse en un ser más integrador.

La inclusión de la visita domiciliaria familiar en la formación integral del médico o médica, complementa la consulta médica,

la anamnesis y el examen físico, con el fin de confrontar la situación clínica con la realidad social y ambiental en la que viven las familias de los niños y niñas inscritos en los programas de comunidad y de riesgo en el desarrollo de la sección. Esto le permite al futuro médico o médica elaborar un diagnóstico integral, con un mayor acercamiento en la relación médico-paciente, y estimular la participación familiar en el proceso de intervención.

De este modo, la visita domiciliaria familiar se convierte en un escenario de aprendizaje significativo que complementa y promueve un paradigma activo de enseñanza, facilitando los procesos de pensamiento y desarrollo humano, que cobran sentido en la formación médica. Es así como esta investigación aporta otra estrategia didáctica para el aprendizaje de la medicina desde un enfoque biopsicosocial.

Luego de una revisión sistemática en las bases de datos digitales (Ovid, Opac, Scielo, Ebrary y Pudmed), en las cuales utilizamos los descriptores “housecall”, “home visiting”, “home nursing”, “diagnosis and children”, “estrategias didácticas” y “formación integral”, no encontramos estudios específicos que muestren la visita domiciliar familiar como una estrategia eficaz para los estudiantes y las estudiantes de medicina en la realización de diagnósticos integrales del niño o niña y su familia. Sin embargo, en la literatura se reconoce la importancia de otros escenarios en la formación de profesionales en pregrado, posgrado y en educación continua en salud, como reto para la reorganización del sistema de salud alrededor de la atención primaria en salud (APS) (Harzheim, 2008).

En Colombia existe un solo estudio desarrollado por la Facultad de Odontología de la Universidad Santiago de Cali, en el cual se indica que la visita domiciliaria es considerada una estrategia educativa para identificar y mejorar factores de riesgo capaces de producir enfermedad en la práctica comunitaria. En consecuencia, el objetivo del estudio es proporcionar a los estudiantes y a las estudiantes de odontología herramientas educativas que mejoren su estrategia pedagógica de enseñanza-aprendizaje (Pardo & Pardo, 2012).

2. Metodología

Desarrollamos un estudio cualitativo interpretativo del fenómeno de la visita domiciliar familiar, en el que buscamos explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los personajes, trabajo que además permite construcciones que buscan la mirada holística (Martínez, 2006, Vera & Ponce, 2000). Inicialmente sistematizamos la experiencia para aprender de la práctica y construir conocimiento significativo a partir de la recuperación y análisis crítico de la información de los sujetos participantes del proceso (Jaramillo, 1994).

Utilizamos el estudio de caso que, en general, adopta una perspectiva integradora y, según Robert Yin (2009), estudia una situación contemporánea dentro del contexto de la vida real, donde hay muchas variables de interés y fuentes de evidencia, y los datos convergen en un estilo de triangulación, donde lo teórico y la visión de los sujetos sociales guían la recolección y el análisis de los datos para comprender el proceso. Lo que buscamos es entender lo que para estudiantes y docentes significa hacer una visita domiciliar familiar, sin dar a esto alguna significación numérica.

La muestra fue un proceso de selección en forma intencional: estudiantes de medicina que hubieran hecho la visita domiciliar familiar en el VI semestre. Iniciamos con algunos que estaban rotando en ese momento, quienes buscaron a otros compañeros y compañeras que querían participar, y se da un proceso de bola de nieve que va avanzando a lo largo del estudio y según la necesidad de información, hasta la saturación de la muestra.

Participaron 31 estudiantes y 5 docentes de pregrado de Medicina de la Universidad de Antioquia que realizaron visitas domiciliarias como herramienta pedagógica de aprendizaje significativo, para la confrontación del imaginario en la consulta con la realidad familiar y social en la que vive el niño o niña, durante la rotación por el área de Niñez I en la Sección de Pediatría Social, desde 2006-II hasta el 2011-II.

Llevamos a cabo 21 entrevistas individuales, de las cuales nueve fueron estudiantes hombres para un 42%, y 12 fueron mujeres para un 58%; estos eran alumnos y alumnas que habían tenido la experiencia en años anteriores; un estudiante de 2006 para un 4%, dos de 2007 para un 10%, cuatro participantes de 2008 para un 19%, en el 2009 fueron tres para un 14%, de 2010 fueron también tres para un 14%, y de 2011 fueron ocho estudiantes para un 38%.

El grupo focal es un recurso metodológico que permite ampliar el nivel de complejidad de las respuestas obtenidas inicialmente desde la perspectiva de cada uno de los participantes, y como dice la investigación de Acevedo y Restrepo (2012), “la reflexión grupal con profesoras y profesores está destinada a promover un intercambio real de experiencias y de puntos de vista que permitan enriquecer a los sujetos participantes”.

De los grupos focales, en tres participaron estudiantes, con un promedio de cuatro estudiantes por grupo, con una participación mayor de estudiantes masculinos, de los semestres 2009 y 2011.

El grupo focal de profesores y profesoras estuvo conformado por cinco participantes, de los cuales tres eran mujeres y dos hombres, quienes habían hecho varios acompañamientos a los estudiantes y a las estudiantes en las visitas domiciliarias familiares.

Recolectamos la información mediante entrevistas presenciales y virtuales dentro de los espacios universitarios, en un aula escogida con un ambiente tranquilo, donde el estudiante o la estudiante se sintiera seguro y con el tiempo necesario para responder. Solo entrevistamos a quienes una vez contactados telefónica y digitalmente, accedieron voluntariamente a participar en el estudio, y aquí debemos comentar que ninguno de los sujetos participantes manifestó preocupación sobre la información que estaba suministrando. Las entrevistas duraron entre 40 y 55 minutos cada una; de las 21 entrevistas todas autorizaron la grabación.

Los grupos focales los realizamos en aulas del hospital que permitían la grabación y la elaboración de una discusión amplia, donde docentes y estudiantes participantes se

podieran expresar libremente; la observación participante se llevó a cabo paralelamente con la rotación, donde tanto estudiantes como docentes hacían la actividad y luego analizaban la experiencia de la visita. Llevamos a cabo 10 visitas domiciliarias familiares.

Además hicimos una revisión documental de los informes de evaluación, que hace la Sección de Pediatría Social a cada uno de los estudiantes y las estudiantes que terminan rotación del VI Semestre y que tienen la oportunidad de expresar por escrito lo que fue la experiencia de la visita domiciliar familiar.

Durante la entrevista con el estudiante o la estudiante y el profesor profesora, procuramos mantener la nivelación del lenguaje que permitiera una discusión en condiciones de simetría (Torralba i Roselló, 1998), con preguntas abiertas para mayor relación e intercambio de información; como valor fundamental se dio el respeto, dando confianza y veracidad en el quehacer (Esguerra, 1991). Formalizamos la participación voluntaria y la confidencialidad de los registros con un consentimiento informado, conforme a la Resolución 008430 de 1993 (Ministerio de Salud de Colombia, 1993). Así mismo, tuvimos en cuenta la devolución de los resultados a las personas participantes, a la comunidad académica y a la Universidad de Antioquia.

La recolección de la información y el análisis de los datos se dieron simultáneamente: las entrevistas se transcribieron con el propósito de recoger interpretaciones de los diferentes participantes a través del análisis semántico estructural. Realizamos una codificación preliminar, la cual se construyó con las lecturas de los informes de Pediatría Social, con las entrevistas transcritas y con la observación participante de profesores, profesoras y estudiantes en las visitas domiciliarias.

Codificamos la información de los documentos de evaluación respetando lo escrito, y luego con las entrevistas, los grupos focales y la observación participante, realizamos una triangulación, resultando cuatro categorías: la mirada integral, ir más allá de la institución hospitalaria, los aprendizajes significativos y el significado de la visita domiciliar familiar para el médico o médica, con 281 códigos. “El

análisis de los datos es un proceso continuo en la investigación cualitativa, la recolección y el análisis de los datos van de la mano” (Taylor & Bogdan, 1998, p. 153). En la descripción de los hallazgos y en las conclusiones se refleja el resultado final de la categorización de los datos y su análisis.

3. Resultados

La visita domiciliar familiar que realizan los estudiantes y las estudiantes de VI semestre del pregrado de Medicina de la Universidad de Antioquia, favorece el proceso de formación integral al tener la posibilidad de participar en dos escenarios: el acto médico o consulta médica institucional, en la que el sujeto estudiante busca la mirada holística mediante una anamnesis y un examen físico; e ir más allá de la institucionalidad con la visita domiciliar familiar, lo que facilita la confrontación de la historia clínica con las características del entorno sociocultural en que se desarrolla, aspectos que dan la posibilidad de complementar la parte biológica con el contexto.

Es una oportunidad de ver al sujeto paciente desde otra perspectiva mucho más cercana a su realidad, pues permite casi que ponerse en sus zapatos y en los de su familia, de sentir de una manera más real el entorno del paciente o la paciente, para poder realmente integrar la medicina con el ser humano (Entrevista estudiante de 2009).

El Acto Médico es el contacto inicial que tienen los estudiantes y las estudiantes con el paciente o la paciente -en este caso el niño o niña y su familia-; se hace en la institución hospitalaria con pacientes de los programas comunitarios y de atención integral de los niños y niñas con riesgo en el desarrollo de la sección de Pediatría Social, quienes son usuarios del programa y son atendidos por un equipo interdisciplinario conformado por pediatra, médico o médica especialista en neuropsicología infantil, psicólogo o psicóloga, trabajador o trabajadora social, pedagogo o pedagoga especial y auxiliar de enfermería, con los cuales los grupos de estudiantes de VI Semestre rotan, lo cual garantiza la continuidad en el seguimiento del sujeto paciente.

La visita domiciliaria puede generar datos relevantes que no podrían obtenerse en la entrevista y que serían de vital importancia para el diagnóstico y tratamiento adecuado, a manera personal considero que la visita es un elemento que debe reforzarse y podría mejorar los resultados (Informe estudiantes de 2010).

Se elabora la historia clínica, lo que permite plantear hipótesis diagnósticas que se confrontan con la realidad sociocultural de la familia al hacer la visita domiciliaria. La historia clínica facilita la recolección de información biológica, genética, familiar y socioeconómica, que tiene como fuente al sujeto acudiente de la consulta y al niño o niña, lo que se convierte en un punto de partida que está más dirigido hacia un imaginario del médico o médica que a una situación real de la familia, y esto limita un plan de intervención acorde con las necesidades propias del niño o niña y su familia.

La visita domiciliaria familiar es un espacio de interacción con las familias que nos ayuda a reunir elementos y a dimensionar la situación social, cultural, económica y ambiental para apoyar nuestros diagnósticos, y brindar herramientas para construir con las familias intervenciones sociales (Entrevista estudiante de 2007).

La Visita Domiciliaria Familiar es ese otro espacio que posibilita integrar las miradas; en el se identifican los factores de riesgo y protectores de la salud del niño o niña y de su familia, y se confrontan las hipótesis elaboradas en el acto médico. Es considerada como la actividad de carácter pedagógico y social que se lleva a cabo en el hogar del niño o niña que se está revisando. “La visita domiciliaria familiar es reconocer el ambiente donde viven, la comunidad, las cosas o las carencias que tiene esa familia...” (Entrevista estudiante de 2006).

Este segundo escenario facilita al médico o médica una mirada integral, al conocer la dinámica interna de la familia e identificar qué aspectos sociales y culturales del entorno influyen en la situación de salud del niño o niña.

Durante la visita domiciliaria los profesores, profesoras y estudiantes observan las relaciones del sujeto paciente con otros familiares en su entorno natural, lo que amplía la mirada biológica en la que se centra el acto médico,

posibilitando identificar la dinámica interna de la familia; además genera una relación cercana con esta y logra empoderarla de la situación de salud.

La visita se da en un ambiente familiar que permite observar la dinámica familiar con el fin de dar una mirada más amplia a la patología del paciente, y de una manera integral lograr que la familia se involucre y se comprometa mucho más por el bien del paciente (Entrevista estudiante de 2010).

En la visita domiciliaria se facilita un acercamiento cálido y de confianza con los integrantes de la familia; por encontrarse en su ambiente cotidiano, el niño o niña se siente rodeado y apoyado por su núcleo íntimo, por sus juguetes y otros elementos que componen el entorno familiar. Es así como los integrantes del equipo de salud pueden efectuar una mejor evaluación del desarrollo y del examen físico, lo que en la consulta se dificulta ya que algunos niños y niñas se comportan retraídos e irritables.

En la visita domiciliaria, el niño se sentía mucho más rodeado de su ambiente familiar y no se veía como extraño, porque ellos siempre tienden a ser más retraídos y lloran y se ponen mucho más irritables en la consulta, en cambio en su entorno familiar se sienten más amenos, más confiados se puede examinar mucho mejor (Entrevista estudiante de 2010).

Trabajar con la familia en su ambiente natural permite una comunicación asertiva entre los sujetos participantes, en la que se generan espacios de reflexión y confianza, con intercambio de saberes y un reconocimiento a los esfuerzos que hace la familia para acompañar y buscar soluciones a la situación de salud del niño o niña, asumiendo una actitud puericultora que mejora la relación médico-paciente/familia, aprendizaje significativo identificado por los sujetos participantes.

Verificamos que en algunas familias la comunicación se ve vulnerada por factores como los recursos tecnológicos, las situaciones de cambios repentinos en la estructura familiar por la muerte de uno de sus integrantes, cierto factores de trabajo, la dinámica de cada integrante y la falta de un líder que canalice espacios de encuentro para compartir y socializar la problemática del niño o niña. Por tal motivo,

la situación de salud puede verse relegada a un segundo plano, dadas las otras necesidades que se le presentan a la familia. “Un aprendizaje importante fue el ver la cotidianidad de la vida del niño y como es el compromiso de los padres y hermanos en el desarrollo de este” (Informe estudiante de 2010).

Otro aprendizaje significativo es identificar cómo las pautas de crianza contribuyen a la situación de salud del niño o niña; estos acuerdos les permiten dirigir y orientar el proceso de desarrollo de los hijos e hijas; se observa que el detectar estas pautas puede ser fundamental para un acompañamiento inteligente y afectuoso y para la elaboración de un plan de intervención acorde con las condiciones específicas de cada familia. En este aspecto fue notorio que a pesar de la falta de formación de algunos padres o madres, estos logran establecer pautas de crianza coherentes con sus experiencias y con el legado generacional.

En consecuencia, observamos cómo los estudiantes y las estudiantes se ven comprometidos a confirmar o a refutar algunas de dichas pautas con el respeto necesario para no trasgredir las creencias familiares, y por el contrario entrar con la intencionalidad pedagógica de mostrar otras formas pertinentes de orientar y guiar el sano desarrollo del niño o niña. De esta manera asumen un papel activo, formativo frente al padre, la madre y demás miembros de la familia, e indican maneras de abordar las pautas de crianza usando un lenguaje de fácil comprensión para el colectivo, pero sin perder de vista los argumentos científicos que lo soportan. “La visita permite conocer las pautas de crianza más adecuadas para el paciente, fortalecer aquellas buenas, integrar otras y cambiar aquellas poco adecuadas” (Entrevista estudiante de 2010).

Luego de conocer el contexto interno de la familia y del niño o niña, es preciso confrontarlo con los entornos sociales donde estos viven y se desarrollan. En los hallazgos de la investigación resaltamos algunos de los elementos del contexto externo que se identifican como factores determinantes del proceso salud-enfermedad, entre otros el barrio, el acceso a este, las condiciones culturales y socioeconómicas.

Los sujetos integrantes del equipo de salud que hacen la visita domiciliaria familiar, identifican ese ambiente externo desde el momento en que conocen el nombre del barrio que van a visitar, hasta la llegada donde observan la vivienda de la familia. Aquí se determinan dos aspectos: uno institucional, que evidencia la accesibilidad que tienen para el transporte, la recreación, las instituciones educativas, de salud y religiosas que complementan la red de apoyo social de la familia, necesarias para su proceso de desarrollo y bienestar. Y un segundo que es el de convivencia, que son las normas y relaciones que se establecen en el entorno comunitario. “Mirar al paciente en todo su contexto, esa dimensión completa de lo que es la situación verdadera de esa familia y la cantidad de trabajos y cosas que tienen que enfrentar en su vida diaria” (Grupo focal de estudiantes 1.6).

En el momento de la visita se evidencia la influencia positiva o negativa que tiene el entorno en el desarrollo y en el acompañamiento de la situación de salud del niño o niña, dando elementos de discusión para elaborar el diagnóstico integral y el plan de intervención adecuado con los hallazgos encontrados y las condiciones específicas del grupo familiar.

En la investigación, estudiantes y docentes detectan que las familias que viven en entornos con fácil acceso a la institución de salud, con relaciones armónicas en la comunidad en que viven y con una buena red de apoyo social, se empoderan de la situación del niño o niña y se convierten en protagonistas para buscar respuestas que favorezcan la calidad de vida de este.

Por el contrario, observan que las familias que tienen poca accesibilidad a las diferentes instituciones, que no tienen movilidad adecuada, con apoyo social escaso y con índices marcados de violencia barrial, se sienten impotentes y en ocasiones no buscan las soluciones para la situación del niño o niña, lo que hace que no se logre establecer continuidad y canales de confianza con los programas que favorecen su salud integral.

En la visita uno aprende a conocer al paciente no solo desde el punto de vista clínico, sino también desde el punto de vista social, todas las dificultades tanto económicas como

sociales y que se les suman a la enfermedad que tienen (Entrevista estudiante de 2008).

La visita domiciliaria familiar es una estrategia didáctica reconocida por los estudiantes y las estudiantes como un espacio de aprendizaje significativo para la formación integral, con algunas dificultades que ellos enuncian; a continuación las identificamos, para ser tenidas en cuenta antes de implementar la estrategia.

Es importante conocer la realidad de estas familias sobre todo en países como Colombia, con situaciones de violencia y condiciones socioeconómicas extremas, que despiertan tanto en estudiantes como en profesores y profesoras sentimientos de miedo, inseguridad, impotencia y frustración.

Las características propias de los diferentes sectores, donde se ubican geográficamente los domicilios, son factores que influyen en la realización de la visita. Según su ubicación se puede tener dificultades por los sectores marginales a los que pertenecen, desde el difícil acceso porque no llega transporte público al hogar, hasta el problema de seguridad de algunos sectores, conocido esto como las barreras invisibles que hacen imposible el paso hacia la casa de la familia. “El transporte, la dificultad de acceso, los barrios difíciles y la realidad de las viviendas hacen en ocasiones difícil realizarla de la mejor manera” (Entrevista estudiante 2009).

A la *familia* la visita le puede crear expectativas negativas al esperar demasiado, desde ayudas económicas, sociales, educativas, mejoramiento de la vivienda y solucionar la situación de salud del niño o niña, hasta tener temor de que los sujetos profesionales de salud interactúen con entes territoriales y judiciales para tomar medidas legales frente a la situación de la familia. “Si no se aclara bien los objetivos de la visita, esta puede aparentar ser de fiscalización y generar sentimientos de tensión o angustia en la madre” (Grupo focal de profesores y profesoras).

Al llevar a cabo la visita domiciliaria familiar se puede generar sentimientos en el *profesional de la Salud en formación*, que pueden convertirse en obstaculizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje: temor a no

lograr una buena comunicación y un lenguaje pertinente, estrés por las condiciones reales en las que vive la familia, inseguridad y falta de confianza hacia la familia, vínculos de dependencia que se pueden establecer con el profesor o profesora acompañante y la familia, e incomodidad frente a la realidad social. “Es necesario tener en cuenta las condiciones extremas de las familias para no debilitar la relación médico-paciente y para abordar a la familia con respeto frente a la situación que se vive” (Entrevista estudiante 2006).

Para que estas dificultades no se presenten o se puedan solucionar, la visita domiciliaria familiar requiere una rigurosidad en su planeación, concertando una hora adecuada para hacer la intervención, el conocimiento del lugar al que se debe llegar, y la preparación previa sobre lo que se hará y los instrumentos que se van a utilizar durante la visita.

Como resultado de la articulación de estos dos escenarios sumada a las características propias de cada uno de ellos, se reconoce la visita domiciliaria familiar como un espacio de aprendizaje activo, espacio que al tener una secuencia de pasos, una preparación previa y la búsqueda de un diagnóstico integral, se convierte en una estrategia didáctica que de un lado aporta un aprendizaje biopsicosocial al confrontar la realidad con el imaginario del acto médico, y por el otro a la formación integral en valores como: la conciencia social, el respeto por el otro, la empatía, una relación cálida y cercana entre el médico o médica, el paciente y la familia, aspectos que aportan a la formación del estudiante o la estudiante y al crecimiento de la familia.

Esta estrategia genera un espacio de interacción con las familias que ayuda a comprender que la medicina no es solamente ver al sujeto paciente en la consulta médica, desde el síntoma biológico, sino comprender que el contexto y la familia en donde se desarrolla, brinda herramientas para elaborar intervenciones oportunas que contribuyen al mejoramiento de la salud y la calidad de vida del grupo familiar.

Las visitas domiciliarias son una vivencia que despierta la sensibilidad humana, que nos permite ver más allá, pues nos proporciona

la capacidad de percatarnos [de] que nuestro paciente es un ser integral o biopsicosocial, rodeado de determinadas circunstancias sociales, económicas, familiares, psicológicas, ambientales, etc., que influyen, de manera importante en su salud física (Informe estudiante de 2009).

Discusión

La visita domiciliaria familiar permite reconocer los entornos interno (familia) y externo (ambiente) por parte de los sujetos profesionales de la salud, y evaluar su interacción, lo que les facilita elaborar un diagnóstico y un plan de intervención integrales más acorde con la realidad individual del niño o niña y su familia, creando un punto de partida esencial para el cambio de pensamiento, para la integralidad e interdisciplinariedad en el accionar médico.

El aporte de la visita domiciliaria familiar a la formación integral del estudiante o la estudiante, permite que la persona crezca en lo personal, en lo humano y como ser holístico, y adquiera experiencia significativa en su paso por la Universidad (Orozco, 2012).

Los aspectos resaltados en la investigación en relación con la formación integral de los estudiantes y las estudiantes son: poder tener una mirada holística en la que se ve la realidad de las condiciones de vida del niño o niña, fortalecer la relación humanizada entre el médico, la familia y el niño o niña, y aprender a comprometerse con la realidad social.

Mirada holística-biopsicosocial: para ampliar la mirada de la situación real de un sujeto paciente, se debe partir de conocer al niño o niña como sujeto integral y no solo el problema como tal. Para esto se debe tener la información completa, la cual no se logra con la mirada biológica que se da en el acto médico, sino que es necesario complementarla con la parte psicológica y social.

Los modelos médicos en los sistemas de salud actuales en Colombia buscan detectar y hacer diagnósticos específicos en los que la condición física y el plan de intervención sean claros; esta es la mirada que en muchas ocasiones se les da a los estudiantes y a las

estudiantes; hay algo biológico y esto tiene un tratamiento tal, pero ¿qué pasa si no funciona?, ¿es acaso el medicamento lo que está mal?, ¿o será que hay otros factores que no se están teniendo en cuenta?

Popper (1963) critica que la ciencia, desde tiempos de Newton, haya estado limitada a una visión determinista del mundo; por eso propone un sistema del mundo abierto, que nos permita dar razón de la vida, la libertad y el pensamiento, entre otros aspectos de la realidad cotidiana de los seres humanos. Para Buck (1996), el entorno es un elemento determinante para las condiciones de salud; cuando este no está en armonía representa un riesgo considerable para la salud de los individuos y del colectivo, al afectar sus esferas biológicas, sus estilos de vida y la forma como estos accederán a los servicios de salud o a los diferentes organismos, de acuerdo con sus necesidades.

Desde 1978, con la Declaración de Alma Ata (OMS, OPS & Unicef, 1978) se inicia una nueva mirada de la medicina, donde se prioriza la promoción de la salud y no la enfermedad, lo que requiere la acción de muchos otros sectores sociales y económicos, además del sector sanitario; es allí donde se articula la medicina con la familia y el contexto, y la visita domiciliaria familiar permite esa articulación. Para llevar a cabo acciones de promoción de la salud o un abordaje integral de las situaciones de salud, se debe tener una dimensión holística, lo que implica la necesidad de ver el acceso equitativo a la educación, a la atención sanitaria, al trabajo, al tiempo libre, a la seguridad económica, a la vivienda, al apoyo social, a las políticas públicas, a los acuerdos en salud de la ciudad, al transporte y a los servicios de saneamiento ambiental, entre otros.

Para poder tener el enfoque de integralidad se debe formar a los actores con una capacidad que les permita tener diferentes miradas y así generar alternativas a lo ya existente. Es así como la visita domiciliaria familiar se convierte en un escenario que permite confrontar el imaginario del personal médico con la realidad de las familias, y por esto lleva a un cambio de perspectiva, el cual radica en “mirar e interpretar el proceso salud-enfermedad de manera distinta, es decir, ver la salud poblacional en su

realidad histórica, en su matriz contextual, en su fundamentación vital y no solo como producto de la enfermedad” (Granda, 2004, pp. 23-43).

La integralidad facilita ver que el mundo de la vida es dual en cuanto a racionalidad y subjetividad, en donde los seres se comunican para llegar al entendimiento y construir su propia realidad; es así como el ver y la palabra tienen una importancia central en el desarrollo de acciones y en la constitución del mundo social (Granda, 2009). Por ello los sujetos participantes, al ver la realidad, cambian sus planes de intervención, ya que las visitas les permiten corroborar lo que el paciente o la paciente les dice y les da una objetividad mayor hacia la situación de salud real del niño o niña.

Para Lagarde, (1993, p. 302), “la subjetividad se expresa en comportamientos, en actitudes y en acciones del sujeto en cumplimiento de su ser social, en el marco histórico de la cultura. Es la elaboración única que hace el sujeto de su experiencia vital”. Los estudiantes y las estudiantes de medicina en la consulta, al conocer por una anamnesis al niño o niña y a su familia, vuelcan su juicio subjetivo en cada acción y situación. Sin embargo, la labor de la visita domiciliaria familiar implica una interpretación de lo subjetivo y lo convierte en algo más objetivo, concreto, real, que les permite una complementación para la toma de decisiones.

Goodenough, (1976, pp. 4-6) dice que la Cultura de una sociedad: “consiste en lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros”, y a su vez la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos los fenómenos de manera completa. Se detecta que este aspecto es un elemento significativo para el diagnóstico integral, ya que la cultura es un determinante del proceso de salud/enfermedad que le permite al individuo estudiante entender al otro con una mirada holística, y así hacer un análisis y una intervención más oportuna a las necesidades y creencias de las familias y del niño o niña.

El otro aporte de la formación integral es propiciar que el sujeto profesional de la salud pueda entender al otro desde su individualidad, que se complemente y que con la interacción se fortalezca, abriendo espacios para la

participación y el trabajo conjunto.

Mejora relación Médico/Familia/niño o niña: una de las cosas que genera mayor confianza en las personas es la percepción positiva de que hay cumplimiento de los compromisos adquiridos y un plan de intervención con participación de la familia, el individuo profesional de la salud y el sujeto estudiante. Al confrontar lo obtenido en el consultorio con los intereses de la familia a partir de las realidades de esta, es posible hacer una planificación acorde, reconociendo fortalezas y debilidades. Todo esto crea una relación más comprometida entre el sujeto profesional de la salud y su paciente.

El trabajo conjunto permite que los estudiantes y las familias se conozcan entre sí durante todo el proceso, con una comunicación asertiva. Es armonizar los modos operativos, lo académico con la práctica y con la realidad. Esta sinergia visibiliza cada integrante, aporta y tiene responsabilidad individual y grupal en el análisis final y en los planes de intervención que son producto de un trabajo colectivo, de una visión compartida y de un aprendizaje mediante el diálogo; es un aprender haciendo, con las familias y el sujeto paciente.

Este trabajo colaborativo es rescatado por la investigación de profesores y profesoras, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela (Acevedo, 2012) en el que la integración de la academia con la empresa y la familia provee herramientas de respuesta que mejoran la condición del niño o niña en situación de vulnerabilidad.

Es preciso reconocer que la salud no es solo una responsabilidad del sujeto profesional de la salud, ni del sector salud; se requiere la participación intersectorial, interdisciplinaria y del paciente, de todos los componentes de la salud -la familia, el sector educativo, el ambiental, el económico, el social, el cultural-, y de la voluntad política. Estas correlaciones de trabajo son las que permiten a las comunidades la construcción de condiciones adecuadas de vida, al darse mecanismos complementarios para satisfacer sus necesidades. Además abren espacios de participación, mediante la búsqueda conjunta de un diagnóstico y de las soluciones, ya que las familias activamente expresan sus

propias inquietudes y proponen cambios para su bienestar.

El conocer la realidad en la que viven las familias y las comunidades que están afectadas por aspectos sociales, económicos, culturales, de inequidad, de violencia, de discriminación, hace que el estudiante o la estudiante fortalezca su acción puericultora para promover el desarrollo integral del niño o niña, de la familia y de la comunidad, y facilita el crecimiento personal y humanizado para poder acompañar el proceso de salud/enfermedad de una manera efectiva y afectiva.

La visita despierta una *sensibilidad social en los estudiantes y en las estudiantes* en la que se construye la realidad mediante relaciones dinámicas de estos con la familia, por lo cual esa realidad consigue objetivarse, al mirarse a través del otro, comprendiendo las situaciones que se viven en la cotidianidad. La visita domiciliaria les permite a los estudiantes y a las estudiantes ver más allá de lo que se ve en un consultorio médico; les facilita percatare de que el niño o niña es un ser complejo rodeado de determinadas circunstancias que influyen en su propia salud física, haciendo que cambie el panorama de acompañamiento.

Otro aspecto que se interpreta como un logro de la visita es la *Conciencia social y compromiso* que se genera en el individuo estudiante; se crea conciencia con la situación real que vive la familia, desde lo social, lo cultural y lo económico y, como dice Restrepo (2001, pp. 41-56), “El objetivo es provocar los cambios en los ambientes físicos, sociales y económicos para tener el efecto de promover la salud”, haciendo referencia al entorno como un factor determinante hacia el cambio social.

La visita domiciliaria hace que los estudiantes y las estudiantes se vayan transformando en la medida en que van recibiendo una serie de tensiones provocadas por las diversas dimensiones de lo social, lo familiar y lo individual, que por medio de las experiencias moldean su identidad, su manera de sentir, de saber quiénes son, a qué lugar pertenecen, y su manera de actuar frente a una situación de salud determinada.

La sinergia de estos elementos le permite convertirse en un médico o médica de vida, de

salud, más que de enfermedad, haciendo de la *Promoción de la Salud* un escenario para actuar acorde con las necesidades del niño o niña, lo que según el glosario de la Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 1998), es un proceso que permite a las personas incrementar su control sobre los determinantes de la salud y en consecuencia mejorarla. Lo que se busca con la promoción es actuar para cambiar los factores de riesgo dentro de la comunidad, y empoderarla en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida, para así controlar los factores que pueden influir en la salud.

Es importante orientar y estimular la creatividad del ser humano desde lo individual a lo colectivo, para lograr conseguir diferentes soluciones en la búsqueda del conocimiento y de su realización como persona que vive en un contexto multicultural; y según esta investigación, la visita domiciliaria familiar es clave para esto.

La visita domiciliaria familiar se convierte en una estrategia didáctica desde su concepción, al ofrecer otros espacios en los que se facilita los aprendizajes hasta recorrer paso a paso los procesos de construcción de las fases estratégicas que le permiten al individuo estudiante desarrollar las competencias de aprender a aprender, la capacidad de búsqueda planificada, la constatación de las realidades y la confrontación de hipótesis para la elaboración de un diagnóstico integral y de un plan de intervención acorde con las necesidades de la familia y del sujeto paciente; estrategias que le ayudan a lograr la formación integral reivindicando el valor de la promoción y prevención en el proceso de salud-enfermedad, sin descuidar la atención, tratamiento y rehabilitación (Zuliani et al., 2012).

Por lo anterior, es importante continuar en la búsqueda de estrategias didácticas, del conjunto de procedimientos que apoyan las técnicas de enseñanza y facilitan aprendizajes significativos activos, en los que el sujeto profesional en formación se sienta protagonista de su saber y se le facilite la integralidad en los procesos; la visita domiciliaria familiar es un espacio activo que se convierte en estrategia didáctica, un producto creativo construido

por Pediatría Social, de la Universidad de Antioquia, que complementa y fortalece el acto médico y logra aprendizajes no solo para los estudiantes y las estudiantes sino también para los profesores, las profesoras y los equipos de trabajo comprometidos en el proceso.

4. Conclusiones

Con esta investigación logramos demostrar que la visita domiciliaria familiar es una estrategia didáctica que lleva al individuo estudiante de medicina a integrar el acto médico con las condiciones reales de la familia, en su hogar y su contexto; además lo sensibiliza con la realidad social, cultural, económica y política en la que tales condiciones se desarrollan, fomentando así prácticas clínicas acordes con las necesidades sentidas y con un compromiso social.

La visita domiciliaria familiar es un aporte significativo para la formación integral del estudiante o la estudiante, porque permite un cambio de paradigma desde lo teórico hacia una complementariedad con lo práctico, y desde lo biológico hacia lo social, logrando un quehacer médico más humano y con actitud puericultora.

La experiencia de la visita domiciliaria familiar pediátrica permite articular lo individual con la realidad sociocultural para hacer así un análisis reflexivo profesional que promueva el trabajo en equipo y la participación activa.

Lista de referencias

- Acevedo, V. E. & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 301-319.
- Arias, F. A. (2011). Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 703-720.
- Buck, C. (1996). *Después de Lalonde: la creación de la salud*. Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Esguerra, G. R. (1991). *Los valores en el personal de Salud. Antología de los Valores y del Crecimiento Humano*. Medellín: Hospital Pablo Tobón Uribe.
- García, R. (2006). Epistemología y Teoría del conocimiento. *Revista Salud Colectiva*, 2 (2), pp. 113-122.
- Gérvás, J. & Pérez, M. (2010). Poder para la atención primaria de salud. *Cuaderno de Políticas Salud*, 4, pp. 2-4.
- Goodenough, W. (1976). Multiculturalism as the Normal Human Experience. *Anthropology and Education Quarterly*, 7 (4), pp. 4-6.
- Granda, E. (2004). ¿A qué llamamos salud colectiva, hoy? *Revista Cubana Salud Pública*, 30 (2), pp. 23-43.
- Granda, E. (2009). *La Salud y la Vida*. Quito: Comité editorial Alames, Universidad de Cuenca, Conasa, OPS/OMS.
- Harzheim, E. (2008). *La formación de profesionales de salud para la APS y Salud Familiar y Comunitaria en América Latina. Documento macro*. Recuperado el 11 de marzo de 2011, de: <http://www.rededepesquisaaps.org.br/UserFiles/File/biblioteca/00515.pdf>.
- Jaramillo, J. (1994). *Sistematización de experiencias en educación popular y en adultos: Unidad de autoformación participativa*. Medellín: Ministerio de Educación Nacional, Corporación Educativa Cleba.
- Lagarde, M. (1993). *Los cautiverios de las mujeres*. México, D. F.: Unam.
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa: Síntesis Conceptual. *Revista Ipsi*, 9 (1), pp. 126-134.
- Ministerio de Salud de Colombia (1993). *Resolución 008430. Normas Científicas, Técnicas y Administrativas para la Investigación en Salud*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Salud de Colombia.
- OMS, OPS & Unicef (1978). *Declaración Alma Ata. Conferencia Internacional de Atención Primaria de Salud*. Alma-Ata: OMS, OPS & Unicef.
- Organización Mundial de la Salud (1998). *Glosario. Promoción de la Salud*. Ginebra: OMS.

- Pardo, I. & Pardo, A. C. (2012). *La visita domiciliaria como estrategia educativa para identificar y mejorar factores de riesgo capaces de producir enfermedad en la práctica comunitaria que realizan estudiantes de Odontología de la Universidad Santiago de Cali*. Trabajo presentado en el IV Simposio Educación médica: Retos y Perspectivas en el 8o Congreso Internacional de Educación Superior, La Habana, Cuba.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Restrepo, H. (2001). Incremento de la capacidad comunitaria y del empoderamiento de las comunidades para promover la salud. *Revista Facultad Nacional Salud Pública*, 19 (1), pp. 41-56.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torrallba i Roselló, F. (1998). *Antropología del cuidar*. Madrid. Fundación Mampfre Medicina.
- Vera, L. & Ponce, P. (2000). *La investigación cualitativa*. Recuperado el 8 de marzo de 2011, de: http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf
- Verneaux, R. (1999). *Epistemología general o crítica del conocimiento*. Barcelona: Herder.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Londres: Sage.
- Zuliani, L., Villegas-Peña, M. E., Galindo-Cárdenas, L. A. & Kambourova, M. (2012). *Enlaces en didáctica. Estrategia didáctica en visita domiciliaria familiar*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Medicina.

Referencia para citar este artículo: García-Palacios, M., Horn, A. & Castorina, J. A. (2015). El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 865-877.

El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología*

MARIANA GARCÍA-PALACIOS**

Profesora Universidad de Buenos Aires, Argentina.

AXEL HORN***

Profesor Universidad de Buenos Aires, Argentina.

JOSÉ ANTONIO CASTORINA****

Profesor Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Artículo recibido en octubre 30 de 2014; artículo aceptado en febrero 9 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo)** *En este artículo reflexionamos acerca del proceso de investigación de los conocimientos sociales de los niños y niñas, a la luz de los abordajes de la psicología genética crítica y la antropología. El estudio está organizado en cinco partes. Primeramente, analizamos los supuestos epistémicos que orientan las prácticas de investigación sobre los conocimientos. A partir de allí, discutimos la influencia de los marcos epistémicos sobre la elaboración de las unidades de análisis, revisando las propuestas en el campo de la psicología del desarrollo y en la antropología. Luego nos centramos en la problemática de las entrevistas en las aproximaciones etnográficas y psicológicas, para, más adelante, explicitar de qué manera incorporamos las diferentes herramientas metodológicas en nuestras investigaciones empíricas. Por último, presentamos las principales conclusiones a las que hemos arribado.*

Palabras clave: investigación, metodología, conocimiento, niño, psicología, antropología, interdisciplinariedad (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Children's knowledge: the research process in anthropology and psychogenetic theory

• **Abstract (descriptive):** *The aim of this paper is to analyze and discuss some of the epistemological perspectives used in research on children's social knowledge based on anthropological*

* Este artículo de reflexión hace parte del Proyecto "Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas", dirigido por José Antonio Castorina (1/7/2011-30/6/2014, código UBACyT 0360, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Forman parte de este proyecto y de sus programaciones anteriores, las investigaciones llevadas a cabo por Mariana García-Palacios en el campo de la antropología y por Axel Horn en el de la psicología. En el primer caso, contamos con las investigaciones de Tesis de Licenciatura (desde 1/9/2003 a 31/12/2005, Ver García-Palacios, 2006) y de Tesis de Doctorado (desde 1/4/2006 al 31/12/2011, ver García-Palacios, 2012), dirigidas por José Antonio Castorina y Gabriela Novaro. En el segundo, con las investigaciones de Tesis de Maestría (desde 1/4/2010 al 31/12/2012, ver Horn, 2013) y de Tesis de Doctorado (desde 01/01/2013, en curso), dirigidas por José Antonio Castorina". El proyecto UBACyT desarrolla investigaciones empíricas sobre conocimiento infantil llevadas a cabo por profesionales de la psicología y de la sociología, y por una antropóloga. También realizamos un análisis meta-teórico de las investigaciones del área de conocimiento. Áreas de conocimiento a las que pertenece el artículo: Área de conocimiento: Psicología/ Subárea: Psicología (Aprendizaje); Área de conocimiento: Sociología/ Subárea: Antropología.

** Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires. Profesora del Departamento de Ciencias Antropológicas (UBA) y Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Correo electrónico: mariana.garciapalacios@gmail.com

*** Licenciado en Psicología (Universidad de Buenos Aires), Magister en Educación (UBA). Profesor de la Facultad de Psicología (UBA) y del Profesorado Superior Mariano Acosta. Correo electrónico: horn_a2@hotmail.com

**** Doctor en Educación, Profesor Consulto de la Universidad de Buenos Aires (UBA) e Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Correo electrónico: ctono@fibertel.com



and psychogenetic approaches, in order to integrate contributions from both disciplinary fields. Firstly, the authors review the epistemological framework that guides the studies the construction of knowledge. This is followed by a discussion of the core characteristics of the units of analysis created for the study, including a basic review of social anthropology concepts and Piaget's psychogenetic theory. The authors explore the role of interviews based on the critical clinical method, with the aim of identifying their potential as well as limitations. Finally, the main conclusions of the study are presented.

Key words: research, methodology, knowledge, children, psychology, anthropology, interdisciplinary (Unesco Social Sciences Thesaurus).

O processo de pesquisa dos conhecimentos infantis em psicologia genética e antropologia

• **Resumo (descritivo):** Neste artigo refletimos sobre o processo de pesquisa a respeito dos conhecimentos sociais de meninos e meninas à luz das abordagens da psicologia genética crítica e da antropologia. Este estudo está organizado em cinco partes. Primeiramente, analisamos os supostos epistêmicos que orientam as práticas da pesquisa sobre conhecimentos. A partir daí, discute-se a incidência dos marcos epistêmicos sobre a definição das unidades de análise, revisando as propostas no campo da psicologia do desenvolvimento e da antropologia. Depois, nos centramos na problemática das entrevistas em pesquisas etnográficas e psicológicas, para explicitar de que maneira incorporamos as diferentes ferramentas metodológicas em nossas pesquisas empíricas. Por último, apresentamos as principais conclusões às quais chegamos.

Palavras-chave: pesquisa, metodologia, conhecimento, criança, psicologia, antropologia, interdisciplinaridade (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. El marco epistémico relacional sobre la construcción de conocimiento. -3. La construcción de la unidad de análisis. -4. Las entrevistas en el enfoque etnográfico y en la investigación clínica. -5. La construcción de conocimiento y las prácticas sociales: el proceso de investigación desde la psicología y la antropología. -6. Comentarios finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las investigaciones de la psicología y la antropología que se ocuparon del estudio de los conocimientos infantiles y que clásicamente han trabajado de manera independiente entre sí, en estos últimos tiempos produjeron un acercamiento de sus enfoques y metodologías (Toren, 1993, Kral, 2007). En particular, esta aproximación permitió la discusión acerca de algunos problemas compartidos en el estudio de las relaciones entre las prácticas sociales y la elaboración conceptual. La relevancia teórica de mantener un diálogo entre las disciplinas para el estudio de estos vínculos radica en la posibilidad de abordar lo que históricamente fue constituyéndose como puntos ciegos en las investigaciones de cada área. En términos generales, puede establecerse que, durante un extenso período, la antropología se abocó al

estudio de la diversidad y de la desigualdad en las prácticas socioculturales, que afectan las configuraciones de la niñez, sin dar cuenta de las apropiaciones de los niños y niñas. Por su parte, la psicología clásica del desarrollo estudió las características del proceso cognoscitivo infantil, sin precisar cómo las prácticas sociales intervenían en este proceso.

En otros trabajos (Horn, 2013, García-Palacios, 2012, Horn & Castorina, 2010, García-Palacios & Castorina, 2010, García-Palacios, Horn & Castorina, en prensa) exploramos el alcance y el significado de las indagaciones que se propusieron vincular las construcciones cognoscitivas de los niños y niñas y las condiciones socioculturales. Nos propusimos explicitar algunas renovaciones conceptuales y metodológicas operadas en las ciencias sociales interesadas en la niñez, así como también los alcances de las modificaciones introducidas

dentro de la psicología del desarrollo. A su vez, examinamos los usos y significados del término “agencia” para caracterizar la actividad de los niños y niñas en ambas disciplinas.

En este artículo, nuestro propósito es continuar la reflexión meta-teórica sobre el problema de la posible compatibilidad entre las aproximaciones disciplinares, haciendo referencia tanto a las relaciones epistémicas entre ambos campos, como a aspectos metodológicos y conceptuales de las investigaciones empíricas. Esto resulta central, ya que para abordar las relaciones entre las construcciones de los niños y niñas y las prácticas sociales, consideramos que es necesario vincular los enfoques teórico-metodológicos propuestos en ambos campos.

Dicha revisión dará lugar, a su vez, a nuevas indagaciones que involucren las contribuciones de ambas disciplinas con el fin de saldar las problemáticas que no han podido aprehender con sus herramientas metodológicas tradicionales. Por un lado, en la investigación antropológica existen muchos problemas que no se pueden estudiar desde la etnografía: “La reconstrucción de los procesos internos del sujeto, procesos cognitivos y afectivos, requiere las formas de interacción y concepción construidas por la psicología” (Rockwell, 2009, p. 26). Por el otro, en la psicología del desarrollo que estudia la construcción de nociones sociales, la metodología tradicionalmente propuesta no logra aprehender las características contextuales en las que se producen aquellas nociones, por lo que requiere de la utilización de otros abordajes propios de las ciencias sociales (Perret-Clermont, Perret & Bell, 1991).

La discusión propuesta en este artículo se desarrolla de acuerdo con los siguientes puntos: En primer lugar, exponemos el enfoque epistemológico de base compartido por las dos disciplinas, que opera sobre las decisiones metodológicas y los problemas conceptuales de las investigaciones. En segundo lugar, examinamos la selección de las unidades de análisis y su enfoque dialéctico. En tercer lugar, especificamos los problemas que provienen de la construcción de los datos empíricos a través de las entrevistas con los sujetos. Finalmente, realizamos una síntesis y justificamos la actividad de investigación conjunta.

2. El marco epistémico relacional sobre la construcción de conocimiento

Cada marco epistémico, en sus dimensiones ontológica y epistemológica, interviene en las investigaciones, por ejemplo, al guiar el proceso de indagación, al habilitar qué cuestiones son visibles como problemáticas de estudio y cuáles no, etc.

En primer lugar, en la dimensión epistemológica del marco epistémico relacional, Bachelard, Piaget y la filosofía pospositivista de la ciencia mostraron que la observación supone la teoría, y que el contexto de descubrimiento resulta inseparable del de justificación, que los conocimientos se pueden estudiar retroductivamente en su proceso de constitución histórica y psicogenética. Así, por ejemplo, Piaget basó su constructivismo en las interacciones constitutivas entre sujeto y objeto, rompiendo con el dualismo epistemológico, al estudiar la formación del pensamiento lógico-matemático. Desde el punto de vista metodológico -como veremos más adelante-, este marco se traduce en una metodología también dialéctica.

En segundo lugar, considerando el aspecto ontológico del marco epistémico, es importante considerar que muchos de los estudios clásicos que se ocuparon del problema de la construcción del conocimiento, estuvieron orientados por un enfoque meta-teórico que disociaba los componentes de la experiencia social de los sujetos, centrándose en uno de ellos o reduciendo unos a otros. Estas aproximaciones escisionistas (Castorina, 2007) ubicaron la unidad de análisis en la actividad individual aislada de sus condiciones sociales o, por el contrario, consideraron las representaciones sociales o las prácticas sociales como determinantes de las ideas y elaboraciones de los individuos. Por el contrario, creemos que individuo y sociedad, por mencionar dos de los términos que suelen oponerse, deben ser pensados en sus relaciones dialécticas. Este supuesto involucra una ontología donde cada elemento de la experiencia con el mundo solo existe por su conexión constitutiva con su dual y en una dinámica de transformación: lo intersubjetivo con lo subjetivo, y recíprocamente; del mismo

modo, el organismo respecto del medio; la naturaleza respecto de la cultura, o el individuo con la sociedad. En definitiva, el marco epistémico relacional subraya el predominio del sistema de relaciones socio-individuales o de las relaciones entre naturaleza y cultura, por sobre sus componentes considerados separadamente. Este marco guía los desarrollos teóricos de modelos interpretativos en ciencias sociales y de la psicología del desarrollo que, más allá de sus diferencias, comparten la intención de analizar la construcción de conocimiento en términos relacionales y rechazan la dualidad producida por la escisión entre las aproximaciones disciplinares (Varela, Thompson & Rosch, 1992, García, 2002, Bourdieu, 2005). Las incompatibilidades o antinomias tradicionales quedan disueltas porque los componentes de tales dicotomías se conciben como interconectados y, entonces, no hay cuestión de privilegio de ninguno de ellos por sobre otros. La metateoría relacional articula el proceso por el cual las categorías pueden ser co-iguales e indisociables, manteniendo su identidad individual en su complementariedad dialéctica (Overton, 2006).

Es decir, el aspecto ontológico del marco epistémico estipula qué problemas son formulables y cuáles no lo son; frecuentemente, de manera implícita, fija los límites de lo que se hace “visible” o “invisible” en las investigaciones. Para ilustrar este punto podemos mencionar, siguiendo un trabajo anterior (Castorina, 2012), que el marco epistémico escisionista ha condicionado durante mucho tiempo las preguntas por los factores del cambio conceptual -ya sea buscando principios innatos, sus causas externas, o su sumatoria-, tanto en la psicología del desarrollo como en la psicología y antropología cognitivas. De este modo, las teorías cognitivas buscan, entre otras cuestiones, un mecanismo explicativo basado en las representaciones y capacidades innatas, consideradas de dominio específico. El desarrollo cognoscitivo depende, así, de un procesamiento dentro del aparato mental, considerando que determinados aspectos de su arquitectura se encuentran ya constituidos. Por la fuerza de sus presuposiciones, los investigadores e investigadoras son llevados a

buscar los principios iniciales que restringen -los llamados *constraints*- o canalizan las distintas adquisiciones cognoscitivas de dominio -sea éste físico, matemático o mental- (Castorina, 2007). Por otro lado, otra modalidad reductiva basada en un presupuesto escisionista estaría dada por los estudios que, tomando la sociedad como una realidad objetiva, solo logran ver en qué medida esta determina lo individual, sin poder analizar cómo también la sociedad y la cultura son producidas y reproducidas por las prácticas de los sujetos (Ortner, 1984).

Cabe advertir, sin embargo, tal como lo hemos hecho anteriormente (Castorina, 2012), que los presupuestos ontológicos y epistemológicos de una investigación, sea psicológica o antropológica, no determinan unívocamente su credibilidad, puesto que la producción y verificación de sus hipótesis dependen, entre otras cuestiones, de la estructuración de los datos y su análisis. En este sentido, las investigaciones pueden poseer una verificación empírica aceptable o no, bajo marcos epistémicos muy diferentes. Más aún, el cuestionamiento de la estrategia de la escisión no invalida los potenciales logros de las investigaciones empíricas realizadas dentro de ese marco epistémico, porque existe una relativa autonomía de los procedimientos de producción y prueba de las hipótesis. Este sería el caso de gran parte de los estudios sobre estrategias del conocimiento o representaciones básicas de dominio. No tratamos con una derivación lógica desde los presupuestos hacia los resultados de la investigación teórica y empírica, sino de una relación de mayor complejidad en la que los primeros suscitan o posibilitan los segundos (Castorina, 2012).

En síntesis, el marco epistémico relacional aquí propuesto, tal como sucede con cualquier otro marco, deriva en un *modus operandi* del proceso de investigación. Dicha intervención no solo incluye el campo de los fenómenos que se vuelven “visibles” e “invisibles”, o lo que se convierte o no en problema, sino también las elecciones metodológicas. Entonces, teniendo en cuenta nuestro marco, vamos a examinar el problema metodológico de la elaboración de las unidades de análisis, en la psicología del desarrollo de los conocimientos sociales y

en la etnografía. En particular, explicitaremos la dialéctica constitutiva de las unidades de análisis propuestas por las investigaciones de ambos campos.

3. La construcción de la unidad de análisis

Dentro de la psicología del desarrollo, se ha abierto la reflexión acerca de las unidades de análisis con las que se abordan los fenómenos estudiados (Castorina & Baquero, 2005). Las psicologías clásicas propusieron unidades de análisis centradas en el individuo, considerado como una unidad sustantiva con propiedades claramente descriptibles, realizando una abstracción de los contextos (Baquero, 2004). Por su parte, las psicologías del desarrollo con enfoque dialéctico, tales como las de Vigotsky y Piaget, elaboraron unidades de análisis relacionales, aunque luego señalaremos algunos límites de estas perspectivas (Baquero & Terigi, 1996).

En el caso de Vigotsky, si bien propuso diferentes unidades de análisis en sus investigaciones, hay ciertos rasgos comunes en todas ellas (Baquero, 2004). El autor las definió como aquella unidad mínima capaz de contener las propiedades del todo. Una característica central de las unidades de análisis es la irreductibilidad de las propiedades de los sistemas, es decir, que sus componentes no se anulan en la totalidad, ni la totalidad se reduce a la suma de sus componentes. Existe una reciprocidad de las relaciones de los sistemas: un sistema está definido por las relaciones establecidas entre sus subcomponentes. En definitiva, Vigotsky optó por un modelo de unidades en relación, en vez de un modelo de elementos simplemente agregados.

En el caso de Piaget, es bien conocido que su interés estaba dado por reconstruir las formas y mecanismos implicados en el pasaje al pensamiento formal a partir de formas de pensamiento pre-operatorio. Con ese interés, utilizó como unidad de análisis las interacciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Es de destacarse que esta unidad de análisis supone los criterios básicos señalados para las unidades de análisis vigotskianas. Sin embargo, resulta fundamental señalar que la unidad de

análisis conformada por la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento no hacía una referencia explícita a las relaciones entre el sujeto y el contexto social. En este sentido, podemos considerar que las unidades de análisis piagetianas son insuficientemente dialécticas, ya que no logran integrar en ellas el contexto social en el que se produce el conocimiento.

Siguiendo la misma línea de las perspectivas reseñadas, el problema de la construcción de las unidades de análisis vuelve a plantearse, ahora en el estudio de fenómenos que no formaban parte de los intereses originales de estas corrientes. Más específicamente, cabe preguntarse cuál debe ser la unidad de análisis para aprehender cabalmente la construcción que hacen los niños y niñas de una noción social, como en nuestro caso, el derecho a la intimidad en la escuela (Horn & Castorina, 2010) o el conocimiento religioso (García-Palacios, 2012).

Es evidente que la interacción entre el sujeto y el objeto como unidad de análisis resulta insuficiente para comprender la construcción de conocimiento. En este sentido, entendemos que deberían considerarse las relaciones entre tres componentes: en primer lugar, las ideas de los sujetos (en nuestro caso, las particularidades de las ideas infantiles sobre la intimidad y el conocimiento religioso) y sus mecanismos de construcción; en segundo lugar, el objeto de ese conocimiento, que emerge de la propia práctica social; en tercer lugar, la praxis social o las prácticas sociales. Este último aspecto, que permite pensar la participación de los otros sujetos actuando en instituciones determinadas y en un contexto sociocultural con representaciones sociales particulares, ha sido soslayado la mayoría de las veces en la psicología del desarrollo. Es por ello que resulta relevante indagar acerca de los modos en que las ciencias sociales, y específicamente la antropología, han establecido ciertas coordenadas para su estudio.

Dentro de las aproximaciones que aquí nos interesan, encontramos también la intención de construir unidades de análisis que mantengan la disposición a “pensar relacionamente” (Bourdieu, 2005), a la que los sujetos investigadores son alentados a la hora de construir un problema de investigación. En este

sentido, también aquí -tal como veíamos para el caso de la psicología del desarrollo- el hincapié está puesto en construir unidades de análisis relacionales; en este caso, entonces, capaces de captar el mundo social relacionamente y no como unidades aislables -ya sean grupos, individuos, etc.-. Por otro lado, también se plantea que las unidades de análisis deben corresponderse con el problema a indagar.

Ahora bien, a la hora de definir cuáles pueden ser estas unidades de análisis en la práctica de la investigación, una aproximación etnográfica añade cierta complejidad a la tarea, ya que aunque se utilizan unidades de análisis, su definición puede resultar menos clara e, inclusive, puede haber múltiples unidades de análisis que no necesariamente poseen una relación lineal con la información de campo (Rockwell, 2009). Así, si bien resulta fundamental tener en cuenta las unidades de análisis y atender a su correspondencia con el objeto de estudio y la escala de los fenómenos que estamos indagando, "... gran parte de la interpretación etnográfica escapa a esta lógica. En la etnografía tomamos la experiencia en el campo como un todo, para encontrar significados locales o incluso identificar procesos de fondo" (Rockwell, 2009, p. 77). Esto no debe ser entendido como una falta de precisión en la investigación, sino como el intento explícito de no definir de antemano de manera acabada las unidades de análisis, antes de comenzar la experiencia de campo.

En definitiva, a diferencia de otros tipos de investigación, donde la relación entre unidad de información o referente empírico y unidad de análisis es más clara y lineal, en investigaciones con diseños que son más flexibles debido a que intentan entender la complejidad de lo social, la relación entre unidad de información y de análisis también se complejiza (Achilli, 2005). Así, como señala Achilli (2005), en estudios basados en las llamadas "muestras estadísticas" de, por ejemplo, escuelas primarias, la unidad de análisis aparece delimitada claramente como la escuela, mientras que en una investigación etnográfica, la unidad de análisis suele trascender o rebasar la unidad empírica formal ya que, como sostiene la autora "... remite a informaciones de muy distinto tipo o fuentes

incluyendo las derivadas de observaciones, entrevistas, u otros campos documentales que *posibilite realizar diferentes niveles de análisis y de contextualizaciones*" (p. 54, cursivas en el original). Es por ello que en el enfoque dialéctico propuesto por la etnografía, la relación entre un recorte empírico y la unidad de análisis desborda la formalidad empírica.

Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta aquí, una vez establecido el marco epistémico relacional y la caracterización de las unidades de análisis, es necesario analizar la construcción de los datos en el campo. A continuación desarrollaremos los modos en que han sido consideradas las entrevistas en ambos campos disciplinares.

4. Las entrevistas en el enfoque etnográfico y en la investigación clínica

La técnica de entrevista dentro del trabajo de campo etnográfico ha sido analizada por diversos investigadores (Briggs, 1986, Guber, 1991, Cardoso de Oliveira, 1996, Achilli, 2005). Un aspecto central que subrayan es la necesaria atención que el investigador o investigadora debe prestar a las categorías, normas y valores sociales que están en juego en el contexto en el que investiga, previamente a estructurar una entrevista. En principio, con el fin de evitar suponer que las preguntas del sujeto investigador forman parte del mismo universo de sentido que las respuestas de la persona entrevistada, conviene reconocer el propio marco interrogativo de quien realiza la entrevista (Guber, 1991). Así, se postula que hay que "saber escuchar" (Cardoso de Oliveira, 1996), procurando no imponer el marco del sujeto investigador, teniendo en cuenta su reflexividad y la de los actores involucrados.

En este mismo sentido, se subrayan las limitaciones inherentes al uso de entrevistas solo como punto de partida de la investigación, ya que, según Briggs (1986), este uso implica, en muchos casos, un esfuerzo de los investigadores e investigadoras por imponer sus propias estrategias comunicativas sobre los sujetos consultados, sin siquiera considerar la posibilidad de que esas técnicas puedan no ser compatibles con el propio

repertorio comunicativo de las personas que se entrevista. Resulta mucho más enriquecedor concentrarse inicialmente en discernir las normas y valores que rigen la comunidad de habla para luego poder compararlas con los patrones que subyacen a la situación de entrevista. Es por ello que, en etnografía, se considera la entrevista en tanto momento al que se llega en la investigación, luego de intentar reconstruir el contexto de relaciones en el que participa la persona entrevistada. Esto resulta fundamental, ya que sin un conocimiento previo del grupo como un todo, se corre el riesgo de excluir elementos de observación y análisis que pueden ser fundamentales, pues no existen condiciones que permitan identificar de antemano su relevancia (Nunes, 1999). Inclusive, la propia elección de las variables que guiaban la investigación puede ser puesta en cuestión, teniendo en cuenta que el valor o el lugar de determinado comportamiento varían en cada sociedad. Si pensamos en términos de método de investigación en antropología y de elaboración de datos recolectados en el campo, los pequeños detalles constituyen significativas contribuciones etnográficas y permiten una perspectiva más adecuada para la comprensión del universo estudiado (Nunes, 1999).

En definitiva, en tanto que la preocupación por la reconstrucción del contexto sociocultural forma parte de la teoría antropológica, podemos considerar que es esta la que guía la aproximación etnográfica acerca de la manera en que las distintas técnicas, incluidas las entrevistas, van a ser utilizadas. Es por ello que, si bien muchos estudios cualitativos utilizan entrevistas, en la etnografía su uso adquiere ciertos rasgos que la vinculan con las principales preocupaciones de la teoría antropológica.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, en trabajos previos (García-Palacios, 2012, García-Palacios & Castorina, 2010) hemos establecido que dentro de una etnografía, las entrevistas del método clínico-crítico se resignifican a la luz de esta ubicación de la entrevista dentro del trabajo de campo etnográfico.

Las sugerencias y comentarios críticos hechos por la antropología a las técnicas de entrevistas pueden extenderse para analizar las

características que asumen estas en el campo de la psicología. Este problema cobra relevancia en la psicología genética, que desarrolló una metodología de entrevista propia, aunque no siempre se reflexionó sobre el carácter social de esta técnica ni acerca del modo como esta modalidad comunicativa tenía consecuencias en la elaboración de los datos. Algunos autores han señalado que en el interrogatorio clínico el niño o niña no solo da respuestas a lo que interpreta del problema sino que también lo hace a las expectativas de quien interroga (Castorina, Lenzi & Fernández, 1991). Por lo tanto, mientras uno intenta comprender la subjetividad del sujeto entrevistado, este se pregunta “qué quiere saber de mí [quien entrevista] y para qué”. Esta situación cobra mayor relevancia en el estudio del conocimiento social. Así, es dable preguntarse si algunas respuestas de los sujetos, como las contradictorias u otras que trasuntan temor o evasión, provienen solo del obstáculo propio de la construcción del objeto social o se prolongan en la naturaleza del vínculo clínico intersubjetivo (Castorina et al. 1991).

En los casos señalados, se asume que la persona entrevistada no es un sujeto epistémico, sino un actor social. Este supuesto nos lleva a pensar que la entrevista, en tanto interacción social, es un procedimiento en el que el individuo entrevistado y el individuo entrevistador están involucrados. De esta manera, una entrevista clínica no indaga las ideas infantiles como un conocimiento exclusivamente individual, sino que su desarrollo supone que los sujetos protagonistas comparten un contrato experimental o que el niño o niña responde en función de cómo interpreta la demanda de quien entrevista. Así, puede suceder que la comunicación falle porque no se comparte la misma trama de referencia; el significado de la situación de entrevista puede ser diferente para cada quien. En otras palabras, los conocimientos no pueden ser testeados independientemente del significado que tiene el contexto para las personas interlocutoras en situación de entrevista (Schauber-Leoni, Perret-Clermont & Grossen, 1992).

A los fines de este artículo es relevante poner en cuestión el supuesto, no siempre revisado por quienes representan la psicología

genética, de que la entrevista clínica es una entrevista “libre de cultura” (Schauber-Leoni et al., 1992). Por el contrario, el sujeto entrevistado responde a las preguntas del sujeto entrevistador poniendo en juego sus experiencias sociales y culturales previas. Es decir, la situación de entrevista no es culturalmente neutra: el entrevistador o entrevistadora no solo se aproxima al funcionamiento cognitivo del sujeto sino también a su capacidad de producir respuestas que dependen de sus experiencias socio-culturales.

Esto no equivale a sostener que el significado es interior a la interacción metodológica, “sino que esta última es herramienta indispensable que no anula la ‘aproximación’, por inacabada que se quiera, a lo que los niños piensan acerca del objeto social” (Lenzi & Castorina, 2000, pp. 54-55). Por otro lado, Halldén (2008) sostiene que resulta razonable considerar que el conocimiento se encuentra siempre situado. Para el autor, esto constituye un postulado metodológico aceptable. Sin embargo, es importante advertir que, en ocasiones, este postulado toma una forma derivada del supuesto ontológico de la escisión: la suposición de que el conocimiento solo se produce por las prácticas sociales (Castorina, 2012). Bajo esa perspectiva, la entrevista puede suministrar un buen ejemplo de la construcción conjunta de los significados, de manera tal que se la puede considerar amarrada contextual y políticamente, y se la puede describir como un “un texto negociado”: lo que puede obtenerse en una entrevista depende tanto de quien entrevista como de la persona entrevistada, dentro de un escenario sociocultural en un determinado momento (Castorina, 2012).

En síntesis, si bien no se alcanza los significados sociales de los niños y niñas como si fueran simplemente reflejados en la entrevista, sin la interacción clínica no podría esbozarse el significado que le atribuye el sujeto entrevistador a lo dicho por el sujeto entrevistado; más aún, es en la interacción donde se puede establecer ese significado. En esta dirección puede plantearse que la entrevista clínica es una interpretación cuasi-hermenéutica (Lenzi & Castorina, 2000).

Continuando con el análisis de las entrevistas clínicas, vale la pena remarcar

una estrategia frecuente llamada contra-argumento, o preguntas de control. Mediante esta estrategia, se presentan a las personas entrevistadas argumentos que contradicen sus respuestas. Estos son elaborados a partir de las respuestas dadas por otros niños y niñas en las pruebas piloto, y permiten presentar respuestas alternativas a los argumentos esgrimidos por los sujetos. Se presentan tradicionalmente con la siguiente fórmula: “un/a chico/a de tu misma edad me dijo que...”.

Los contra-argumentos tienen por lo menos tres objetivos principales: en primer lugar, establecer el grado de solidez de las respuestas infantiles; en segundo lugar, permitir desplegar las consideraciones infantiles en torno a otros argumentos diferentes al suyo. Esta es una forma de recuperar el carácter social o interpersonal del pensamiento, como lo indicara Gilly (1989). Por último, la utilización de la fórmula “un/a niño/a de tu misma edad me dijo que...”, puede interpretarse como un reconocimiento, no solo de las relaciones desiguales entre el sujeto entrevistado y el sujeto entrevistador, sino de las relaciones de poder entre personas adultas y niños y niñas. En otras palabras, se podría hablar de que en ocasiones el propio investigador o investigadora advierte las relaciones de poder existentes entre personas adultas y niños y niñas, y hace un intento de evitar sus efectos o por lo menos considerarlos en la investigación.

De todas formas, el uso de la contra-argumentación para incluir el carácter social del pensamiento, si bien son intentos de contextualizar las ideas de los sujetos, tomando distancia de un universalismo que ha teñido las investigaciones psicológicas, no terminan de resolver el problema de poder atrapar el pensamiento situado. Entendemos que la psicología de inspiración piagetiana se debe un debate acerca de las condiciones sociales de las entrevistas. En muchas oportunidades, el problema del contexto social es tenido en cuenta con estas acciones; sin embargo, a partir del diálogo con la etnografía, se hacen visibles otras aristas de este problema, arraigado en las investigaciones en psicología del desarrollo y no siempre considerado en sus estudios. Como veremos a continuación, a partir de nuestras propias indagaciones empíricas, a la hora de

estudiar las relaciones entre las construcciones cognoscitivas y las prácticas sociales ha sido necesario complementar los abordajes propuestos por ambos campos.

5. La construcción de conocimiento y las prácticas sociales: el proceso de investigación desde la psicología y la antropología

Hemos establecido que la interacción entre el sujeto y el objeto como unidad de análisis resulta insuficiente para comprender la construcción de conocimiento. Sostuvimos que deberían considerarse las relaciones entre las construcciones de los sujetos, el objeto de conocimiento -que emerge de la propia práctica social-, y las prácticas sociales. Teniendo en cuenta esta problematización y con el fin de aprehender estas interrelaciones, las dos líneas de indagación empírica -la primera, en el campo de la psicología, versó sobre la construcción de los niños y niñas sobre el derecho a la intimidad, y la segunda, desde la antropología, se centró en la construcción del conocimiento religioso-, incorporaron estrategias metodológicas que no han sido comúnmente contempladas en sus tradiciones disciplinares.

En el caso de las investigaciones sobre el derecho a la intimidad, tuvimos en cuenta algunos de los reparos desarrollados en los apartados anteriores. El objetivo de estas era estudiar las complejas relaciones que existen entre la elaboración de ideas sobre el derecho a la intimidad en la escuela y la participación de los niños y niñas en esas instituciones (Horn, Helman, Castorina & Kurlat, en prensa). Nos propusimos reconstruir las características del contexto social en las que las ideas se producen porque consideramos que estas son el producto de una construcción conceptual llevada a cabo en determinadas condiciones sociales. Intentamos realizar esta reconstrucción, en principio, mediante la incorporación en las entrevistas clínicas de situaciones verosímiles del contexto escolar. De este modo, las entrevistas clínicas de estas investigaciones fueron modificadas para atrapar las particularidades del objeto de conocimiento en cuestión. Para ello presentábamos a los niños y niñas situaciones

escolares cotidianas en las que una autoridad escolar vulneraba el espacio privado de un alumno o alumna.

De todos modos, y a pesar de estos intentos, no podríamos considerar como resuelto el “problema del contexto”. En primer lugar, el contexto de la entrevista sigue teniendo cierta artificialidad en tanto no es el mismo contexto en el que se producen las ideas. No estamos sugiriendo que las ideas que emergen en una entrevista no sean del sujeto y solo sean un mero efecto del dispositivo de la entrevista clínica. Lo que sostenemos es que aun cuando no son solo un epifenómeno de la entrevista ni solo una producción discursiva que se da en esas coordenadas dialógicas, las ideas del sujeto se expresan necesariamente en un contexto que, como dijimos con anterioridad, no es neutral. Es decir, que para considerar las ideas que el sujeto tiene acerca de su derecho a la intimidad sería ingenuo homologar que lo que el niño o niña dice en una entrevista es meramente lo que piensa acerca del objeto sobre el que se le pregunta, sin siquiera considerar que esas ideas están a su vez mediadas por la entrevista con la persona que investiga.

Con lo dicho hasta aquí, sostenemos que la entrevista clínica puede ser una herramienta válida para estudiar las nociones sociales infantiles, siempre y cuando se tenga en cuenta que no son las ideas “libres de contexto” las que se producen en ese dispositivo. Más bien, podríamos sostener que lo que se produce en una entrevista es el primer paso para un análisis del dato en el que se incorpore una reflexión acerca de lo que esas respuestas de los niños y niñas le deben al procedimiento de entrevista en el que se produjo.

Ahora bien, de acuerdo con nuestras indagaciones, y tal como habíamos observado también en trabajos anteriores (Helman & Castorina, 2005, Horn & Castorina, 2010), las respuestas de los niños y niñas nos sugerían que sus ideas sobre el derecho a la intimidad eran restringidas -posibilitadas y limitadas- por su participación en las prácticas educativas. Sin embargo, esas restricciones institucionales eran supuestas por nosotros a partir de las respuestas dadas por los sujetos en las entrevistas clínicas, ya que al momento no contábamos con datos

empíricos que nos permitieran caracterizar qué formas asumía el derecho a la intimidad en las prácticas concretas en las aulas. Esto nos condujo recientemente a acompañar las entrevistas con observaciones de lo que sucedía en las escuelas en la que los individuos entrevistados participaban y, de esa manera, comenzar a analizar las relaciones entre ideas infantiles y prácticas institucionales.

En el caso de las investigaciones sobre el conocimiento religioso de los niños y niñas, previmos desde el comienzo la utilización de la observación participante, ya que las indagaciones estuvieron enmarcadas en una etnografía. De este modo, antes de realizar las entrevistas con los niños y niñas, llevamos a cabo extensos períodos de trabajo de campo, por lo que la mayoría de las preguntas surgieron de la observación previa de las interacciones de los niños y niñas entre sí y con la gente adulta en distintos espacios formativos. Otras preguntas surgieron de los materiales documentales recopilados durante la investigación, como los libros de lectura y ejercitación que los chicos y chicas utilizan en sus clases, los folletos de difusión de las iglesias, etc. Es más, entender las concepciones locales referidas a la niñez resulta fundamental en antropología (Hecht & García-Palacios, 2010, Enriz, 2011, Szulc & Cohn, 2012, Shabel, 2014), pues de este modo la indagación es sensible a las diversas características esperadas socialmente en los niños y niñas, y no se estructura de antemano según una división etaria arbitrariamente impuesta por el sujeto investigador. Así, en la primera investigación -realizada con niños y niñas en catequesis parroquial católica-, los grupos a ser entrevistados contemplaban la periodización realizada en la catequesis católica. En la segunda investigación -realizada con niños y niñas de un barrio toba (*qom*)-, organizamos a los sujetos que iban a ser entrevistados siguiendo la concepción sobre la niñez en los grupos tobas/*qom*, en los dos grandes grupos en los que se subdivide la *nogotshaxac* -“la manera de ser niño o joven”- (Hecht, 2010).

De acuerdo con los presupuestos principales de la teoría antropológica, desarrollamos una primera etapa del trabajo como introducción

a los universos de sentidos de los sujetos con los que se interactúa en el campo, para luego ir ahondando en algunos de los puntos más salientes y que resulten de interés para la investigación. Justamente, luego de reconstruir las prácticas sociales en las que participan los niños y niñas, consideramos necesario recurrir al método clínico-crítico, ya que permite precisar algunos aspectos centrales en una investigación que intenta indagar el proceso de construcción de determinados conocimientos. Un ejemplo de ello es el rol de las justificaciones y contra-argumentos en las entrevistas, ya desarrollado en el apartado anterior. Esto permite conocer con mayor precisión si los niños y niñas sostienen un determinado punto de vista con cierta certeza. En la primera investigación mencionada, a modo de ilustración, pudimos distinguir que algunos niños y niñas en catequesis consideraban que Dios había creado a los seres humanos, desconociendo la hipótesis de la evolución a partir de los primates; otros conocían esta última hipótesis, pero aun así argumentaban a favor de la primera y, finalmente, otros defendían ambas hipótesis a la vez. Es probable que una etnografía pueda dar cuenta de puntos de vista contrapuestos, pero probablemente por sí misma no permitiría ahondar en la relación entre estas ideas, si ambas no se reflejan en una práctica concreta.

En definitiva, las dos líneas de investigación desarrolladas -en el campo de la psicología genética una y en el de la antropología la otra-, han recurrido a herramientas metodológicas que usualmente no habían sido tenidas en cuenta en cada tradición disciplinar, con el fin de superar los enfoques escisionistas y poder aprehender la relación entre las construcciones de los niños y niñas y las prácticas sociales.

6. Comentarios finales

En este trabajo hemos puesto de manifiesto que los marcos meta-teóricos intervienen en el proceso de investigación, tanto en antropología como en psicología, constituyendo un conjunto de principios ontológicos y epistemológicos que orientan la formulación de los problemas, y las elecciones metodológicas. En particular,

hemos subrayado tres modalidades de su *modus operandi*:

En primer lugar, condicionan lo que puede verse y problematizarse en una indagación. Como vimos, en enfoques escisionistas solo es posible observar la actividad de los sujetos o las prácticas sociales, pero no su relación. Además, en un cierto sentido, los sujetos investigadores están “obligados” por razones meta-teóricas a buscar explicaciones por “dentro de la vida mental”. Por el contrario, un enfoque relacional permite problematizar los vínculos entre las construcciones de los niños y niñas y las prácticas institucionales o socioculturales, lo que a su vez posibilita dar cuenta de la producción de novedad cognoscitiva que no se puede referenciar solamente en un proceso mental individual.

En segundo lugar, ciertos procedimientos metodológicos dependen del marco epistémico que se ha asumido, especialmente las “unidades de análisis” que se elaboran de acuerdo con los supuestos adoptados en la metateoría. Por un lado, encontramos nuevamente muchos estudios que se centran únicamente en las actividades individuales, considerándolas independientes tanto de los contextos discursivos como de las prácticas sociales. Tal como señalan Inagaki y Hatano (2008), “los investigadores al estudiar el cambio conceptual han sido demasiado cognitivos y demasiado individualistas” (p. 259). Obviamente, esta elección supone la estrategia intelectual de la disociación de los componentes de la experiencia del conocimiento (Castorina, 2012). Cuando las situaciones experimentales permiten afirmar que las interacciones sociales nada tienen que ver con los principios cognitivos, son planteadas de tal manera que se aísla o disocia al niño o niña de las interacciones sociales, por lo cual de entrada se evita su intervención para explicar el principio cognitivo (Lahire, 2006). Son las propias situaciones experimentales las que preanuncian la figura final de un niño o niña como totalmente constituido y autónomo, aislado de toda red de interdependencias y resolviendo problemas “externos” (Castorina, 2012). En cambio, un abordaje relacional promueve la construcción de metodologías que propicien la aprehensión de esas interdependencias.

Aun así, pudimos mostrar una de las diferencias entre las unidades de análisis en la psicología y en la antropología. Aunque los recortes de ambas disciplinas incorporan las relaciones entre sujeto y prácticas sociales, el carácter de las preguntas y de las tradiciones de investigación de ambas disciplinas hace que cada una de ellas tenga una mayor pertinencia para interpretar una de las dos partes de la relación. Esto es una razón que justifica un diálogo entre las disciplinas que permita avanzar en el estudio de las relaciones entre construcción de conocimiento y prácticas sociales y culturales.

En tercer lugar, la intervención del marco relacional modifica la perspectiva interpretativa sobre la entrevista con los sujetos. Sin lugar a dudas, resulta fundamental poner de relieve la intervención del propio entrevistador o entrevistadora en la negociación que forma parte de toda entrevista. Sin embargo, la reducción de los significados a lo que se produce en la comunicación entre sujeto entrevistador y sujeto entrevistado, es discutible. Por el contrario, consideramos que puede estudiarse el cambio conceptual, aun considerando las condiciones de negociación, sin presuponer la ausencia de elaboraciones conceptuales o de saberes previos individuales.

Por último, queremos destacar que consideramos que solo el análisis riguroso de la forma de construir el conocimiento en las investigaciones permitirá establecer un diálogo abierto y productivo entre las disciplinas. La conclusión principal del artículo es que se pone en evidencia una cierta complementariedad de los enfoques, que es una condición para el éxito de la investigación colaborativa.

Lista de referencias

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Buenos Aires: Laborde Editor.
- Baquero, R. (2004). Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar. En J. A. Castorina & S. Dubrovsky (eds.) *Psicología, Cultura y Educación. Perspectivas de la obra de Vigotsky*,



- (pp. 67-80). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Baquero, R. & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes (1)*, pp. 3-16.
- Bourdieu, P. (2005). La práctica de la sociología reflexiva. En P. Bourdieu & L. Wacquant *Una invitación a la sociología reflexiva*, (pp. 301-358). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge: University Press.
- Cardoso, R. (1996). El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir. *Revista de Antropología*, 39 (1), pp. 13-37.
- Castorina, J. A. (2012). Algunos problemas filosóficos de las teorías psicológicas del cambio conceptual. *Estudios de Psicología*, 33 (1), pp. 21-38.
- Castorina, J. A. (comp.) (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Castorina, J. A. & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y de Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castorina, J. A., Lenzi, A. & Fernández, S. (1991). *El proceso de elaboración de un diseño experimental en Psicología Genética: La noción de autoridad escolar*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Enriz, N. (2011). *Jeroky Porã, juegos saberes y experiencias infantiles Mbyá guaraní en Misiones*. Muenchen: Lincom.
- García, R. (2002). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.
- García-Palacios, M. (2006). *La catequesis como experiencia formativa. Las construcciones de los niños acerca de las formas simbólicas de la religión católica*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Tesis para optar al título de Licenciada en Ciencias Antropológicas (Orientación Sociocultural), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- García-Palacios, M. (2012). *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. (Tesis doctoral no publicada). Tesis para optar al título de Doctora de la Universidad de Buenos Aires (Área Antropología), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- García-Palacios, M. & Castorina, J. A. (2010). Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales en los niños. En J. A. Castorina (comp.) *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*, (pp. 83-111). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García-Palacios, M., Horn, A. & Castorina, J. A. (En prensa). Prácticas sociales, cultura e ideas infantiles. Una convergencia entre la antropología y la psicología genética crítica. *Estudios de Psicología*.
- Gilly, M. (1989). À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructives: perspectives actuelles et modèles explicatifs. En Construction des savoirs. *Obstacles et conflicts*, (pp. 35-66). Quebec: Les éditions Agnec d'Arc.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Posmoderna*. Buenos Aires: Legasa.
- Halldén, G. (2008). *Jean Piaget on Children, Knowledge and Evolution*. Sweden: Linköping University.
- Hecht, A. C. (2010). "Todavía no se hallaron hablar en idioma". *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Múnich: Lincom.
- Hecht, A. C. & García-Palacios, M. (2010). Categorías étnicas en el entramado social. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 981-993.
- Helman, M. & Castorina, J. A. (2005). La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 23, pp. 29-39.
- Horn, A. (2013). *Las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad en la escuela*. (Tesis de Maestría no publicada). Tesis para optar al título de Magister en Pedagogías

- Críticas y problemáticas Socio-educativas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Horn, A. & Castorina, J. A. (2010). Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales. En J. A. Castorina (coord.) *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*, (pp. 191-214). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Horn, A., Helman, M., Castorina, J. A. & Kurlat, M. (En prensa). Hacia los “intramuros” de la escuela desde los “extramuros” de la psicología genética. *Cadernos de Pesquisa*.
- Inagaki, K. & Hatano, G. (2008). Conceptual change in naïve biology. *International handbook of research on conceptual change. Educational Psychology Handbook*, (9), pp. 240-262.
- Kral, M. J. (2007). Psychology and Anthropology: Intersubjectivity and Epistemology in an Interpretive Cultural Science. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 27 (2) & 28 (1), pp. 257-275.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Lenzi, A. & Castorina, J. A. (2000). Algunas reflexiones sobre una sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. En J. A. Castorina & A. Lenzi (comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, (pp. 25-44). Barcelona: Gedisa.
- Nunes, A. (1999). *A sociedade das crianças A'uwẽ-Xavante. Por uma antropologia da criança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Ortner, S. (1984). Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History*, 26 (1), pp. 126-166.
- Overton, W. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts and methodology. En W. Damon & R. Lerner (eds.) *Handbook of Child Psychology*, 1, (pp. 18-88). New York: Wiley.
- Perret-Clermont, A. N., Perret, J. A. & Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. En L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition*, (pp. 41-62). Washington: American Psychological Association.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 159-170.
- Schauber-Leoni, M. L., Perret-Clermont, A. N. & Grossen, M. (1992). The Construction of Adult Child Intersubjectivity in Psychological Research and in School. En M. V. Cranach, W. Doise & G. Mugny (eds.) *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*, 1, (pp. 69-77). Berne: Hogrefe & Huber Publishers, Lewiston.
- Szulc, A. & Cohn, C. (2012). Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina. Recuperado el 12 de abril de 2013, de: Anthropochildren. <http://popups.ulg.ac.be>
- Toren, C. (1993). Making History: The significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man*, 28 (3), pp. 461-478.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

Referencia para citar este artículo: Castellaro, M. A. & Roselli, N. D. (2015). La comunicación verbal colaborativa en tres grupos etarios y dos contextos socioeconómicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 879-891.

La comunicación verbal colaborativa en tres grupos etarios y dos contextos socioeconómicos*

MARIANO A. CASTELLARO**

Becario Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

NÉSTOR D. ROSELLI***

Profesor Universidad Católica Argentina, Argentina.

Artículo recibido en marzo 26 de 2014; artículo aceptado en mayo 16 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Se comparan las características diferenciales de la interacción verbal colaborativa entre distintos grupos etarios (4, 8 y 12 años) y contextos socioeconómicos (favorecido y desfavorecido). El estudio asume un enfoque socioconstructivista del desarrollo, lo que supone entender a éste como un proceso sociointeractivo atravesado por el contexto. Se utilizó un diseño evolutivo descriptivo. Participaron 41 diadas que realizaron una tarea de construcción con bloques. Las verbalizaciones fueron analizadas mediante categorías ad hoc. Las diferencias más notorias según edad se observan entre 4 y 8 años, en ambos contextos socioeconómicos. Las diferencias más marcadas según nivel socioeconómico se registran en los 8 y 12 años. Se concluye que el desarrollo de la colaboración intersubjetiva, motor del crecimiento cognitivo individual, está ligado al desarrollo de la función comunicativa y regulatoria del lenguaje.

Palabras clave: psicología del desarrollo, interacción social, comunicación verbal, infancia (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: colaboración entre pares, contexto social, contexto socioeconómico.

Verbal collaborative communication in three ages and two socioeconomic contexts

• **Abstract (analytical):** The research analyzes differential characteristics of verbal collaborative interaction among 4-, 8-, and 12-years-old children, from advantaged and disadvantaged socioeconomic contexts. The study assumes a socio-constructivist approach of development, which supposes to understand it as a socio-interactive process crossed by the context. It was used a developmental-descriptive design. Participants were 41 dyads that performed a block construction task. The verbalization was analyzed by categories ad hoc. According to age, the main differences were observed between 4- and 8-years-old children. According to socioeconomic context, the main differences were registered in ages of 8- and 12-years-old. Conclusions suggest that development

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados de la investigación denominada "Psicología social evolutiva de la colaboración cognitiva entre pares", realizado por el primer autor para optar al título de Doctor en Psicología, Universidad Nacional de San Luis (Argentina), entre el 14 de abril de 2009 y el 27 de junio de 2013. Financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina (Beca de Nivel Inicial en el marco del Proyecto PICT-38271, 10/2008) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Beca Interna de Posgrado Tipo II, Res. n° 3632/11, 12/2011). Área de conocimiento: Psicología; sub-área de conocimiento: Psicología (incluye relaciones Hombre-Máquina).

** Psicólogo. Doctor en Psicología (Universidad Nacional de San Luis, Argentina). Becario Post-doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Irice-Conicet-UNR (Argentina). Correo electrónico: castellaro@irice-conicet.gov.ar

*** Psicólogo. Doctor en Psicología (Universidad de Lovaina, Bélgica). Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina. Correo electrónico: nestorroselli@uca.edu.ar



of inter-subjective collaboration, as the main causal factor in cognitive growth, is directly linked to development of communicative and regulatory language function.

Key words: developmental psychology, social interaction, verbal communication, childhood (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors key words: peer collaboration, social context, socio-economic context.

Comunicação verbal colaborativa em três faixas etárias e dois contextos socioeconômicos

• **Resumo (analítico):** A pesquisa compara as características diferenciais de interação verbal colaborativo entre diferentes grupos etários (4, 8 e 12 anos) e contextos socioeconômicos (favorecido e não favorecido). O estudo assume um enfoque social do desenvolvimento, a saber, entendendo como um processo sociointeractivo atravessado pelo contexto. O desenho foi evolutivo descritivo. Participaram 41 duplas que realizaram uma tarefa de blocos de construção. A interação verbal foi analisada com categorias ad hoc. As diferenças mais notáveis por idade são observados entre 4 e 8 anos, em ambos contextos sócio-econômicos. As diferenças mais marcadas de acordo com o nível socioeconômico são registrados nos 8 e 12 anos. Concluiu-se que o desenvolvimento da colaboração, motor de crescimento cognitivo individual, está ligado ao desenvolvimento da função de comunicação e regulação da linguagem.

Palavras-chave: psicologia do desenvolvimento, interação social, comunicação verbal, infância (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: colaboração entre pares, contexto social, contexto sócioeconômico.

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

El presente estudio se basa en una idea social y cultural del desarrollo (Rogoff, 2012, Vygotsky, 1931/1995), lo que implica considerar a éste como un proceso atravesado por los contextos y productos culturales -como el lenguaje- que mediatizan la construcción del sujeto. Una psicología social del desarrollo (Mugny & Pérez, 1988), como la que aquí se sostiene, puede resumirse en dos ideas centrales. Por un lado, la interacción social o intersubjetividad es el motor del desarrollo cognitivo individual, o sea, la construcción de la conciencia subjetiva se da necesariamente en el marco de escenarios interactivos concretos. Por el otro, el desarrollo es un proceso que está íntimamente atravesado por la dimensión contextual concreta en la cual crece el niño. En este sentido, dicha evolución puede asumir direcciones variables en función del contexto sociocultural específico ya que éste deviene un aspecto estructurante del proceso ontogenético (Hatano & Wertsch, 2001).

En el marco de un enfoque social del desarrollo, el estudio de la interacción sociocognitiva adquiere suma relevancia teórica,

lo que explica el interés especial que ha recibido por parte de la psicología socioconstructivista (Cubero, 2005, Howe, 2009). Inicialmente, la mayor parte de estos estudios se centró en la relación entre interacción social y desarrollo cognitivo, ocupándose de demostrar la superioridad de los procesos sociocognitivos sobre los individuales y/o el efecto causal de los primeros sobre el desarrollo cognitivo individual. Con posterioridad, se incorporó al enfoque anterior el análisis específico del propio proceso interaccional que está en la base del trabajo colectivo (Perret-Clermont, Perret & Bell, 1991). Esto derivó en investigaciones direccionadas principalmente al análisis microanalítico de la propia colaboración, más puntualmente, a las características diferenciales que asume en función de diversos contextos y variables.

El concepto de colaboración refiere al proceso sociocognitivo por el que dos o más individuos realizan conjuntamente una actividad en función de un objetivo colectivo (Fawcett & Garton, 2005), la cual generalmente es de tipo cognitivo, académico o de construcción de conocimientos. En términos generales, los estudios sobre colaboración entre pares se basan

en dos líneas teóricas: la Escuela de Psicología Social de Ginebra, de carácter neopiagetiano, y el grupo de autores que claramente se inscriben en posturas de orientación vygotskiana. La Escuela de Psicología Social de Ginebra (Perret-Clermont, 1984), a través de la teoría del conflicto sociocognitivo, sostiene que la interacción entre pares conforma el factor determinante del desarrollo y no simplemente un factor facilitador (Piaget, 1947/1960). El mecanismo explicativo del crecimiento intelectual es básicamente social y ocurre cuando dos o más individuos que trabajan en una tarea conjunta confrontan sus puntos de vista divergentes. Este conflicto entre perspectivas predispone a un proceso de descentramiento cognitivo del sujeto, junto a la consiguiente construcción de nuevos esquemas de conocimiento.

Desde la perspectiva neovygotskiana, la interacción colaborativa es entendida fundamentalmente como una situación de complementación de posiciones individuales, es decir, como un hecho social primario e irreducible (Mercer, 1996). En efecto, el concepto de intersubjetividad remite a dicho proceso por el cual dos individuos logran construir un campo de significación compartida vinculado a la resolución de un problema o actividad colectiva (Kumpulainen, van der Aalsvoort & Kronqvist, 2003). El carácter colectivo e irreducible de este fenómeno está referido tanto al resultado (producto cognitivo) como al propio proceso de co-construcción. El requisito básico de la intersubjetividad radica en una auténtica comunicación entre los participantes, que permita conectar dos interpretaciones individuales y arribar al entendimiento compartido de una situación común. El lenguaje constituye el eje básico del proceso colaborativo a partir de dos funciones específicas: comunicacional, que permite intercambiar significados y construir un campo de significación compartida acerca de la tarea (Mortimer & Wertsch, 2003); psicológica, referida a regulación y planificación de la actividad y el pensamiento, tanto propios como del compañero de trabajo (Grau & Whitebread, 2012, Iiskala, Vauras, Lehtinen & Salonen, 2011).

Los enfoques neovygotskianos también enfatizan la relación de tutoría que se establece

entre los compañeros de trabajo. El concepto ortodoxo de zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1931/1988), originalmente referido al desarrollo cognitivo ocurrido en el marco relacional adulto-niño, fue reformulado para ser aplicado al ámbito del intercambio entre pares, bajo la denominación zona de desarrollo intermental (Fernández, Wegeriff, Mercer & Rojas-Drummond, 2001, Wertsch, 2008). Acorde a este modelo, el propio discurso que se establece intersubjetivamente durante la realización colectiva de la tarea constituye un soporte cognitivo que les permite a los compañeros funcionar un poco más allá de sus capacidades actuales, especialmente en el caso de los sujetos menos competentes (Schmitz & Winskel, 2008).

El estudio microanalítico de la colaboración entre pares en diferentes grupos etarios se realizó en algunas ocasiones (Garton & Pratt, 2001). Lacasa, Martín y Herranz (1995) compararon el proceso colaborativo entre diadas de niños de 5-6 años (Pre-escolar) y de 7 años (segundo de E. G. B.), en tareas de construcción con materiales geométricos. Se observó que los escenarios interactivos de mayor grado de simetría y mayor calidad en el proceso comunicacional predominaron en el grupo de más edad. Complementariamente, las interacciones de menor calidad (alta asimetría y escasa comunicación) predominaron en los niños más pequeños. Por otra parte, las relaciones de tutoría fueron escasas, lo que indicaría lo difícil que resulta a los niños de estas edades mantener relaciones de guía y asistencia respecto al compañero. Ogden (2000) analizó en diadas de niños de 5, 6 y 7 años la evolución de la reciprocidad del intercambio, es decir, de la capacidad de corresponder y retroalimentar las acciones y mensajes del compañero, en tareas de construcción con bloques. Los sujetos de mayor edad (7 años) mostraron una cantidad significativamente mayor de intervenciones orientadas a la reciprocidad de la interacción, en comparación a los niños de 6 años (primer grado) y 5 años (preescolar). Entre estos dos últimos grupos etarios no se observó una diferencia significativa. Garton y Pratt (2001) compararon la modalidad de interacción colaborativa entre diadas de 4 y 7 años, en tareas de clasificación. Se comprobaron diferencias evolutivas relativas

a una mayor utilización del lenguaje verbal como mediador de la colaboración en las diadas de 7 años, en comparación con los niños de 4 años, especialmente en relación a la ejecución de procedimientos, las descripciones acerca de la tarea y de las acciones, y el control de la actividad (preguntar, requerir información, disentir, y discutir acerca de la tarea). No se cuenta con antecedentes en donde se haya efectuado un estudio evolutivo microanalítico del proceso colaborativo que incluya al contexto socioeconómico (en adelante, "CSE") como elemento diferenciador. Un estudio de esta naturaleza se complementaría con las investigaciones actuales socioconstructivistas que demuestran la imbricación entre contexto social y desarrollo (por ejemplo, Correa-Chávez, Rogoff & Mejía-Arauz, 2005, Leman *et al.*, 2011, Mejía-Arauz, Rogoff, Dexter & Najafi, 2007, Mejía-Arauz, Rogoff & Paradise, 2005, Morelli, Rogoff & Angelillo, 2003, Tudge *et al.*, 2006).

El objetivo principal del presente artículo fue analizar las características diferenciales que asume la interacción colaborativa entre pares en distintos grupos etarios y CSE diversos, en una tarea de manipulación física de materiales. El foco de interés estuvo puesto puntualmente en la dimensión lingüística de la interacción, o sea, en el contenido semántico específico de las verbalizaciones ocurridas en dicho proceso. Esto debe aclararse puesto que en otro trabajo complementario (en elaboración) se efectuó un análisis de la dimensión socio-comportamental (mayormente vinculada al comportamiento manipulador) de la interacción colaborativa. Si bien ambos aspectos (comportamiento y verbalización) forman parte de una única secuencia socio-interactiva, a los fines analíticos se optó por considerarlas separadamente. El

énfasis de este estudio evolutivo y contextualizado estuvo puesto en la descripción microanalítica del intercambio verbal ocurrido durante la interacción colaborativa. Los grupos etarios abordados fueron 4, 8 y 12 años, analizados en dos CSE, favorecido (en adelante "CSF") y desfavorecido (en adelante "CSD"). La elección puntual de las franjas etarias de 4, 8 y 12 años se justificó en que tradicionalmente fueron consideradas como coincidentes con tres momentos claves en el desarrollo de la cooperación (por ejemplo, Piaget, 1932/1984) y, al mismo tiempo, se corresponden con las instancias inicial (preescolar), media (3° grado de primaria) y final (7° grado de primaria) en lo que hace al trayecto escolar durante la niñez. La inclusión del CSE se fundamentó en el interés por analizar la influencia del acceso diferencial a condiciones sociales y económicas favorables. Esto se vincularía no sólo al desarrollo de diferentes competencias cognitivas (evidenciado en muchos estudios contextualizados del desarrollo infantil), sino de diferentes competencias en el plano específico de la articulación social de las cogniciones individuales.

2. Método

Participantes

Participaron 82 niños (41 diadas) residentes en la ciudad de Rosario (Argentina), cuyas edades se distribuían en franjas de 4, 8 y 12 años, seleccionados de cursos de sala de 4 preescolar, 3° grado de primaria y 7° grado de primaria, respectivamente. A su vez, los niños pertenecían a dos CSE diferentes: favorecido y desfavorecido (ver Tabla 1).

Tabla 1. Características de los participantes que integraron la muestra definitiva

		Grupo etario						Total
		4 años		8 años		12 años		
		Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	
CSE	CSF	4	10	8	8	8	8	46
	CSD	8	4	4	8	2	10	36
Media de edad(<i>SD</i>)		4,7(0,3)		8,7(0,3)		12,6(0,4)		8,8 3,3)
Nota: La media de edad y <i>SD</i> fueron calculados originalmente en meses y en la tabla están expresados en años, meses.								

Inicialmente, los diferentes cursos escolares estuvieron compuestos por cantidades variables de alumnos, registrándose en las instituciones educativas correspondientes al CSF grupos más numerosos que en el CSD (por ejemplo, a causa del alto grado de ausentismo escolar en el segundo). Por ello, se conformó la máxima cantidad posible de díadas de CSD, agotando casi en su totalidad el número de niños disponibles; a su vez, como la cantidad de niños disponibles en las escuelas de CSF era mayor, se recurrió al azar para constituir un número similar de díadas. No formaron parte del estudio niños con necesidades educativas especiales.

Los sujetos fueron seleccionados intencionalmente para conformar díadas integradas por niños del mismo curso escolar, mismo género y con afinidad socioafectiva recíproca (elección mutua para el trabajo conjunto). Al mismo tiempo, también se apuntó a que la muestra final esté integrada por una cantidad relativamente equitativa de díadas con homogeneidad y con heterogeneidad intelectual entre sus miembros. Esto último se determinó según el puntaje individual en una prueba de matrices progresivas (versiones propias de cada edad) administrada al principio del estudio. Fueron considerados homogéneos o heterogéneos quienes ocupaban un mismo o diferente rango percentílico, respectivamente (1-4; 5-9; 10-24; 25-49; 50-74; 75-89; 90-94; 95-99). En general, las díadas se integraron por participantes de nivel intelectual medio y alto, por lo que la heterogeneidad nunca llegó a ser extrema.

Los participantes de CSF asistían a dos escuelas de gestión privada, paga y confesional, ubicadas en la zona céntrica de la ciudad (en una escuela se trabajó con tercer y séptimo grado, en otra se trabajó con sala preescolar de 4 años). La mayoría de estos niños residía en sectores urbanos con acceso a diversos servicios públicos (transporte, electricidad, agua potable, cloacas), presencia de casas o edificios de medio y alto valor económico. En general, los padres de los alumnos tenían una posición económica media y/o media alta, tratándose mayormente de profesionales, docentes,

dueños de comercios, empleados estatales y empleados de comercio. Todos los padres habían completado el nivel secundario como mínimo, además de contar con formación en niveles superiores (terciario o universitario) en varios casos. Los participantes de CSD asistían a una escuela de gestión privada, gratuita y confesional, ubicada en un asentamiento urbano emplazado de modo irregular sobre terrenos fiscales ferroviarios. Los alumnos residían en ese mismo territorio y pertenecían a familias de bajos recursos. La escuela contaba con un comedor escolar subsidiado por el estado, de manera que los niños desayunaban y almorzaban allí gratuitamente. En el barrio la mayor parte de las viviendas estaba construida de modo precario (chapa, madera y cemento, con piso de tierra) sobre un trazado urbano no convencional (ausencia de calles). Sólo algunas casas contaban con sanitarios. En este contexto, la propia escuela constituía una de las pocas estructuras habitacionales en condiciones favorables. Los padres de los niños se ocupaban principalmente en trabajos ocasionales no estables (albañilería, jardinería y carpintería), eran vendedores ambulantes o recolectores de cartón. Sólo algunos casos contaban con un trabajo estable. La mayoría de las madres era ama de casa, aunque otras colaboraban en comedores o realizaban trabajos por horas en servicio doméstico. En general, el nivel educativo alcanzado era primario incompleto, registrándose en algunos casos el primario completo o el secundario incompleto.

Materiales y procedimiento

El investigador explicaba a cada díada que la actividad consistía en construir en equipo una casa, la mejor posible, con los materiales disponibles. Se destacaba a los niños la importancia de ponerse de acuerdo en las decisiones que tomaban puesto que se trataba de una tarea en equipo. La díada disponía de 30 minutos como máximo para completar la tarea (tiempo indicativo pero flexible, para evitar el corte brusco de la actividad). Los niños de 8 y 12 años trabajaron con 500 ladrillos con encastres (de diferentes forma, volumen y

color) y piezas accesorias (1 puerta y 3 ventanas distintas entre sí). Los niños de 12 años también contaban con un sistema de tejas opcional para la construcción del techo. Los niños de 4 años utilizaron bloques, pero más grandes y flexibles que los utilizados por los niños mayores, y en menor cantidad de unidades (23 ladrillos). Además disponían de un modelo de casa ya construido que utilizaban como referencia para la propia construcción. Esta adecuación debió realizarse por una necesidad ecológica ya que, de otro modo, a esta edad tenían muchas dificultades para generar interacciones entre sí. En este sentido, se estudió la colaboración en los sistemas de actividad propios de cada edad, tratando de mantener un marco común de comparación entre grupos etarios tan dispares (Garton & Pratt, 2001). También, en las diadas de 4 años, el investigador formó parte de la situación interactiva puesto que a esta edad los niños no podían vehiculizar las interacciones sociales sin el sostenimiento de la actividad por parte de un adulto. Por ello, el investigador generó algunas intervenciones controladas dirigidas exclusivamente a sostener socialmente la actividad y la motivación en momentos específicos, sin interferir en el funcionamiento cognitivo de la diada. La interacción colaborativa de cada diada fue videograbada (videocámara en posición fija).

La diferenciación entre CSE se efectuó en base a la información brindada por las autoridades de las escuelas y, en el caso puntual de la escuela de CSD, por su trabajadora social. Se obtuvo información global sobre una serie de indicadores relativos al conglomerado socioeconómico de alumnos que asistía a cada escuela (ocupación del jefe de familia, nivel educativo de los padres, ingresos de la familia, condiciones habitacionales de alojamiento). Si bien se trató de una medición de diferentes conglomerados, no hubo dudas del alto grado de homogeneidad interna de cada colectivo.

Análisis de la interacción verbal

La unidad de análisis estuvo constituida por cada turno conversacional, lo que consistió en cada mensaje emitido por un

participante, finalizado por la intervención verbal del compañero o de manera espontánea (como unidad de sentido comunicacional). Se construyó un sistema categorial *ad hoc* integrado por códigos mutuamente excluyentes, y diferenciados según su relación con la resolución de la tarea y/o a la regulación social de la actividad (distribución de funciones).

Aporte Cognitivo Individual (RTA): mensaje directamente vinculado a la resolución de un aspecto central de la tarea, sin recurrir previamente a la consulta y/o búsqueda de consenso con el compañero. Por ejemplo, “*Acá tenemos que meter la puerta, dejando un espacio*”.

Búsqueda de Decisión Compartida (RTBD): mensaje en forma de pregunta o comentario dirigido al compañero, cuya intención es lograr una decisión consensuada relativa a la resolución de un aspecto de la tarea. También incluye la/s respuesta/s dada/s por el compañero ante la búsqueda de consenso del primero y mensajes posteriores, siempre que guarden relación con el marco vincular mencionado. Por ejemplo, “*¿De cuántos bloques querés hacer la altura de la pared?*”.

Pedido de Explicación (RTPE): mensaje dirigido al compañero cuya finalidad es solicitar su asistencia ante la propia dificultad para resolver un aspecto de la tarea o encontrar una estrategia de resolución. Por ejemplo, “*¿Cómo se engancha esta ventana?*”.

Directiva al Compañero Relativa a la Resolución de la Tarea (RTE): mensaje dirigido al compañero con la finalidad de que éste realice o implemente una acción orientada a la resolución de la tarea. Esta categoría incluye: a) indicar al otro una acción específica porque el primero solicitó una explicación; b) corregir una acción motriz y/o estrategia cognitiva del compañero; c) indicar directamente al compañero la realización de una acción vinculada directamente a la resolución de la tarea. Por ejemplo, “*Agregá un ladrillo más, así no queda tan chico*”.

Planificación (Plan): mensaje relativo a la previsión anticipada de acciones y estrategias mediatas a implementar durante el transcurso posterior de la tarea. Por ejemplo, “*Hacemos*

así, mirá. Hacemos todo un borde así... (toma ladrillos y forma un perímetro para la casa) y después acá vamos levantando paredes”.

Mensaje Organizativo Inespecífico (MOI): mensaje pertinente con la actividad que no aporta directamente a la resolución lógica de la misma, sino que se relaciona con la organización general de la acción. Por ejemplo, *“En esta caja hay más ladrillos pequeños”.*

Distribución de Funciones (DF): mensaje cuya finalidad es proponer y/o acordar explícitamente una distribución de roles y/o funciones (marco regulatorio social) para la resolución colectiva de la tarea. Por ejemplo, *“Vos seguí uniendo las paredes, que yo hago el otro piso y las ventanas, ¿dale?”.*

Mensaje Ajeno a la Tarea (AJ): mensaje cuyo contenido no es pertinente al objetivo de la tarea ni a la ejecución de la misma. Por ejemplo, *“Hay sol de nuevo”.*

La totalidad del material audiovisual fue codificada por un mismo sujeto y, posteriormente, un segundo observador codificó el 10% de los videos seleccionados aleatoriamente. El grado de acuerdo intersubjetivo fue aceptable: porcentaje de acuerdo = 84%, $K = 0.78$. Los desacuerdos se resolvieron mediante discusión. En los registros de las díadas de 4 años se excluyeron del análisis aquellos mensajes emitidos en episodios puntuales de interacción con el investigador. Si bien dichas intervenciones focales fueron necesarias para poder sostener ecológicamente el dispositivo de estudio, no fueron consideradas en la codificación y análisis posterior, ya que en el caso de los niños de 8 y 12 años el investigador no interactuó con los participantes. Esta omisión debió efectuarse para posibilitar una comparación válida entre las tres edades estudiadas.

3. Resultados

Como el tiempo de realización de la actividad fue diferente entre las díadas, el valor otorgado a cada categoría verbal, en cada díada, se obtuvo a partir de la relativización de su recuento absoluto por el tiempo total que insumió la tarea. Esto consistió en dividir la

frecuencia de cada tipo de mensaje emitido por la díada por la duración total de la tarea medida en minutos. Por ejemplo, si una díada emitía 32 mensajes de tipo Aporte Cognitivo Individual (RTA) y la duración de la tarea completa era de 30 minutos, el valor correspondiente a dicho código era de 1,07 (32/30). Esta relativización por el tiempo total de ejecución (y no por el total de mensajes) tuvo su fundamento en el hecho de que la tarea era básicamente de ejecución, lo que implicaba que la verbalización se articulaba necesariamente con los comportamientos de manipulación de los materiales, incluso pudiendo haber coincidencia temporal entre ambos. En otras palabras, el nivel verbal registrado en este tipo de tarea debe analizarse en relación al total de la conducta (verbal y manipulatoria a la vez), donde la referencia de base, en cada díada, está dada por el tiempo de duración de la actividad.

Puesto que gran parte de las variables no cumplía con los requisitos de normalidad y homocedasticidad, se optó por un análisis estadístico basado en pruebas no paramétricas (Kruskal Wallis y U de Mann-Whitney). Cada categoría verbal fue analizada separada e independientemente de las demás, en función de 6 subgrupos diferenciados según la combinación entre franja etaria y CSE: 4 años de CSF, 4 años de CSD, 8 años de CSF, 8 años de CSD, 12 años de CSF, 12 años de CSD. En la Tabla 2 se presentan los valores descriptivos correspondientes.

Tabla 2. Valores descriptivos de las categorías verbales.

		4 años		8 años		12 años	
		CSF	CSD	CSF	CSD	CSF	CSD
Aporte cognitivo individual (RTA)	<i>Mdn</i>	,50	,10	1,63	,57	1,27	1,13
	<i>M</i>	1,15	,12	1,62	,62	1,23	1,12
	<i>SD</i>	1,49	,14	,70	,41	,53	,65
Búsqueda de decisión compartida (RTBD)	<i>Mdn</i>	,00	,00	,69	,22	1,17	,57
	<i>M</i>	,00	,00	,83	,24	1,21	,58
	<i>SD</i>	,00	,00	,64	,20	,51	,19
Pedido de explicación (RTPE)	<i>Mdn</i>	,20	,10	,19	,04	,16	,10
	<i>M</i>	,47	,41	,16	,06	,21	,10
	<i>SD</i>	,73	,66	,08	,06	,19	,05
Directiva (RTE)	<i>Mdn</i>	,00	,00	,84	,22	,56	,21
	<i>M</i>	,60	,22	,84	,31	,57	,44
	<i>SD</i>	1,03	,54	,52	,28	,34	,56
Planificación (PLAN)	<i>Mdn</i>	,00	,00	,03	,00	,03	,00
	<i>M</i>	,00	,00	,09	,01	,08	,01
	<i>SD</i>	,00	,00	,14	,02	,12	,03
Mensaje organizativo inespecífico (MOI)	<i>Mdn</i>	2,50	,33	4,11	1,75	3,48	1,63
	<i>M</i>	2,76	,92	4,27	2,05	4,18	1,59
	<i>SD</i>	1,32	1,39	1,11	1,67	1,38	,84
Distribución de funciones (DF)	<i>Mdn</i>	,00	,00	,20	,10	,24	,11
	<i>M</i>	,03	,00	,22	,10	,26	,14
	<i>SD</i>	,08	,00	,08	,07	,22	,09
Mensaje ajeno a la tarea (AJ)	<i>Mdn</i>	,25	,30	,08	,19	,00	,00
	<i>M</i>	,47	,33	,25	,16	,15	,07
	<i>SD</i>	,58	,31	,38	,14	,31	,18

Inicialmente, 6 de las 8 categorías analíticas registraron variaciones significativas cuando fueron comparadas entre los 6 grupos de estudio (Prueba de Kruskal-Wallis): Aporte Cognitivo Individual, $X^2 = 17.48$, $gl = 5$, $p < .01$; Búsqueda de Decisión Compartida, $X^2 = 33.23$, $gl = 5$, $p < .001$; Directiva, $X^2 = 11.40$, $gl = 5$, $p < .05$; Planificación, $X^2 = 22.82$, $gl = 5$, $p < .001$; Mensaje Organizativo Inespecífico, $X^2 = 20.39$, $gl = 5$, $p < .01$; Distribución de Funciones, $X^2 = 24.23$, $gl = 5$, $p < .001$. En cambio, las categorías Pedido de Explicación ($X^2 = 4.63$, $gl = 5$, $p > .05$) y Mensaje Ajeno a la Tarea ($X^2 = 5.68$, $gl = 5$,

$p > .05$) no mostraron diferencias significativas generales.

Luego, en relación a las categorías que registraron variaciones significativas previas, se efectuaron comparaciones posteriores por pares de grupos con el fin de detectar diferencias específicas (Prueba *U* de Mann-Whitney). Estos análisis posteriores por pares se efectuaron según un doble criterio: a) comparación entre grupos etarios pertenecientes a un mismo CSE (análisis evolutivo al interior de cada CSE); b) comparación entre grupos socioeconómicos

dentro de una misma franja etaria (análisis contextual al interior de cada franja etaria).

Comparaciones entre grupos etarios al interior de cada CSE

La comparación entre los grupos de 4 y 8 años, en ambos CSE, mostró claras diferencias en relación a los códigos lingüísticos vinculados a la coordinación social, a favor del grupo de mayor edad: Búsqueda de Decisión Compartida (en CSF, $U = 0$, $p < .001$; en CSD, $U = 3$, $p < .05$) y Distribución de Funciones (en CSF, $U = 4$, $p < .01$; en CSD, $U = 3$, $p < .05$). También se observaron variaciones específicas entre los grupos de 4 y 8 años al interior de cada CSE. En el caso del CSF, las diferencias refirieron a Planificación ($U = 3.50$, $p < .01$), a favor del grupo de mayor edad. En el CSD, las variaciones se asociaron con Aporte Cognitivo Individual ($U = 4.50$, $p < .05$), en ventaja del grupo de 8 años.

Cuando se compararon los grupos de 8 y 12 años no se observaron diferencias notorias en ninguno de los CSE, contrariamente a lo observado en el salto evolutivo desde 4 a 8 años. La única excepción estuvo constituida por Búsqueda de Decisión Compartida, que en el CSD mostró una diferencia significativa a favor del grupo de 12 años.

Comparaciones entre CSE al interior de cada franja etaria

Cuando se compararon los dos grupos de 4 años pertenecientes a CSE diferentes, el único código con variaciones significativas fue Mensaje Organizativo Inespecífico, a favor de los niños de CSF ($U = 6$, $p < .05$). En otras palabras, a esta edad, la diferencia entre CSE relativa a los aspectos lingüísticos se vinculó con los mensajes destinados a la organización general e inespecífica de la tarea, y no con aquéllos directamente relacionados con su resolución de la tarea o la distribución socio-funcional de la actividad. En cambio, a los 8 años de edad, la mayoría de las categorías verbales registró variaciones en función del CSE, en todos los casos en favor del grupo de CSF (Aporte Cognitivo Individual, $U = 4$, $p < .01$; Búsqueda de Decisión Compartida, $U = 5.50$, $p < .05$;

Directiva, $U = 7$, $p < .05$; Planificación, $U = 8$, $p < .05$; Mensaje Organizativo Inespecífico, $U = 7$, $p < .05$; Distribución de Funciones, $U = 6.50$, $p < .05$). Finalmente, en los 12 años, también se observaron diferenciaciones en función del CSE, aunque sobre una menor cantidad de categorías que en el caso de los niños de 8 años: Búsqueda de Decisión Compartida, $U = 4.50$, $p < .01$; Planificación, $U = 8.50$, $p < .05$; Mensaje Organizativo Inespecífico, $U = 1$, $p < .01$. En todos los casos, en los niños de 12 años, los valores correspondientes a cada categoría estuvieron a favor de los sujetos de CSF en comparación con el grupo de CSD de la misma edad.

4. Discusión

La presente investigación consistió en un estudio evolutivo y contextualizado del proceso de colaboración entre pares. El objetivo principal fue describir microanalíticamente las características diferenciales que asume la interacción verbal colaborativa, en tres grupos etarios (4, 8 y 12 años) y dos CSE (CSF y CSD). Desde una perspectiva sociocultural, el desarrollo supone, entre sus transformaciones cualitativas de mayor relevancia, un incremento progresivo en la regulación de la acción a través del lenguaje (Rivière, 2002/1984, Vygotsky, 1934/1995, Wertsch, 2008). En el caso específico de la colaboración intersubjetiva, la importancia del registro lingüístico radica tanto en su función comunicativa como en su función de regulación y control metacognitivo de las acciones propias y del compañero. Según Bronckart (2004), esta mediación lingüística es lo que otorga a la actividad humana el carácter propiamente social. En otras palabras, no es que lo lingüístico aporte a lo social un nivel de mayor complejidad, sino que es el fundamento mismo de una actividad social concertada.

Entre las categorías que presentan variaciones significativas se destacan aquellas que implican la consideración de la intención del compañero para decidir una acción en conjunto: Búsqueda de Decisión Compartida y Distribución de Funciones. Posiblemente, el tener en cuenta la opinión del *alter* con el fin de acceder a la construcción conjunta de un significado compartido, constituya la acción

virtual colaborativa por antonomasia. En este sentido, se trata del intento de creación de una auténtica intersubjetividad, por cuanto ambos niños, a través de la mediación lingüística, acceden a un marco de representación y consenso común para tomar una decisión respecto a la resolución de la tarea. La comparación entre los grupos de 4 y 8 años de ambos CSE registra una diferencia significativa a favor del grupo de mayor edad. En cambio, en el salto evolutivo de 8 a 12 años, este tipo de mensaje no registra variaciones significativas en función de la edad. Donde sí se encuentran diferencias significativas es entre CSE, al interior de cada edad (8 y 12), siendo más frecuentes en el CSF. No se han hallado estudios anteriores en los cuales se haya propuesto una categoría similar a la de mensaje de búsqueda de decisión compartida, lo que imposibilita la comparación de los resultados propios con investigaciones previas. En relación a los mensajes de distribución de funciones, destinados a la regulación socio-funcional de la actividad, también se observan diferencias evolutivas significativas entre los grupos de 4 y 8 años, en ambos CSE. En cambio, en esta categoría no se registran distinciones significativas entre los grupos de 8 y 12 años, en ambos CSE. Por otro lado, en relación a las diferencias socioeconómicas al interior de los 8 y 12 años, la diferencia sólo alcanza un valor de significación estadística en el grupo de 8 años.

Los mensajes dirigidos directamente a la resolución cognitiva de la tarea, sin recurrir previamente a la consulta o búsqueda de consenso con el *alter*, son Aporte Cognitivo Individual y Planificación. En cuanto a la primera, la diferencia más importante se da en la comparación entre los grupos de 4 y 8 años (más que entre los de 8 y 12 años), aunque cuando esta comparación se efectúa en cada CSE, las desigualdades son más marcadas en el CSD que en el CSF. En cuanto a la segunda, las diferencias por el CSE son más pronunciadas que en el caso anterior, especialmente al interior de los grupos de 8 y 12 años; en otras palabras, el CSE parece ser más discriminante que el nivel propiamente evolutivo, sobre todo, con relación a los niveles etarios de 8 y 12 años.

Finalmente, la categoría Mensaje Organizativo Inespecífico refiere a aquellas

intervenciones pertinentes con la actividad pero que no aportan directamente a la resolución lógica de la misma, sino que se relacionan con la organización global de la acción. En ese sentido, son mensajes de relativa generalidad pues no están dirigidos a la resolución cognitiva de la actividad ni a la coordinación con el compañero, aunque tampoco son ajenos al objetivo general de la tarea. Los valores de esta categoría no presentan diferencias significativas en función de la edad. En cambio, sí se registran diferencias significativas en función del CSE al interior de cada una de las tres franjas etarias, a favor del CSF. En el caso de las diadas de 4 años, esto representa un dato de suma relevancia teórica, ya que constituye la única categoría que varía significativamente en función del CSE dentro de esta franja etaria. Esto estaría sugiriendo que a los 4 años, si bien no existe una diferenciación entre CSE en lo que hace a la calidad de la regulación lingüística (tal como se observó previamente en relación a los otros códigos), la distinción se da más bien en relación a la cantidad de mensajes generales e inespecíficos. En otras palabras, si bien el repertorio lingüístico del niño de 4 años es cualitativamente pobre, ello no excluye la posibilidad de generar intentos básicos de regulación de la acción a través de mensajes de relativa generalidad, aspecto sobre el cual se observan las diferencias en función del CSE. En el caso de las diadas de 8 y 12 años, los mensajes organizativos inespecíficos también varían significativamente en función del CSE.

Las categorías no asociadas con diferencias evolutivas y contextuales específicas son Pedido de Explicación y Mensaje Ajeno a la Tarea. En relación a la primera, el dato es coincidente con las conclusiones del trabajo ya citado de Lacasa *et al.* (1995), donde también se detectó una escasez de episodios de tutoría, lo cual es explicado por las autoras como una evidencia de lo dificultoso que resulta a los niños sostener relaciones de guía y asistencia respecto a un compañero. En relación a los mensajes ajenos a la tarea, puede concluirse que en todas las edades y NSE es posible encontrar momentos de la actividad en los cuales el grupo emite verbalizaciones sobre aspectos no pertinentes a la actividad.

La marcada diferencia del grupo de 4 años respecto a los niños más grandes, se debería a que a esta edad la matriz comunicativa del niño está forjada básicamente a partir de su relación con el adulto, en especial, con sus padres. Este vínculo entre el niño y el adulto es de carácter asimétrico puesto que el segundo es el que aporta la matriz cultural de significado que se dirige en la interacción. Esto se distingue claramente de una relación entre iguales como las propuestas en esta investigación. En consecuencia, cuando el niño de 4 años debe participar de una situación interactiva que no responde al modelo primigenio que operó hasta ese momento, sino que propone un intercambio equitativo con un par *alter*, se enfrenta a una experiencia novedosa en términos de desarrollo. Esto no niega la existencia de una matriz comunicacional entre el niño y su par, ni la posibilidad de establecer una forma rudimentaria de intersubjetividad, pero las características del dispositivo empírico colaborativo exige un tipo de regulación social inédita claramente distinto al planteado con los adultos. También hay que destacar que la matriz comunicacional del niño respecto al adulto es lingüísticamente precaria, ya que exhibe una estructura sintáctica pobre. Esto significa que para el niño no sólo consiste en una modalidad vincular relativamente nueva sino que, al mismo tiempo, debe enfrentarla mediante un sistema de signos limitado.

A los 8 años, el modelo de vinculación con los pares forma parte de los intercambios cotidianos del niño, fundamentalmente a partir de las experiencias sociales propias de la escolarización y de las relaciones de amistad. En este sentido, la colaboración es un proceso de carácter bidireccional donde la construcción de significación compartida entre pares ya ha perdido su carácter inédito, tal como ocurría en la etapa anterior, a lo que se le suma que el repertorio de signos lingüísticos se encuentra mucho más desarrollado. A los 12 años, en comparación con los 8 años, estas competencias vinculares-sociales y lingüísticas se acrecientan evolutivamente pero no a niveles tan marcados como los que se registran entre los 4 y 8 años. La otra variable interviniente considerada, el CSE, introduce variaciones al interior del principio evolutivo general expuesto

previamente. En efecto, el CSE juega un papel importante en lo referido a la transmisión y uso de los signos lingüísticos y los modos sociorrelacionales básicos. En los niños de 4 años, las diferencias según CSE refieren específicamente a los mensajes cognitivos inespecíficos; en cambio, en relación a las categorías que refieren estrictamente al plano de la colaboración con el *alter*, los niños de ambos CSE son equivalentemente incompetentes por carecer de modo genérico de los prerrequisitos sociorrelacionales y lingüísticos propios de la acción colaborativa. En cambio, las diferencias más netas según el CSE aparecen a los 8 años, por cuanto en los CSF ya hay acceso a la posibilidad de sostener con el lenguaje y con el modo sociorrelacional atisbos de colaboración eficiente, no siendo así en el CSD.

En el caso de los niños de 12 años, acorde a un modelo teórico sociocultural, era de suponer que las diferencias en la verbalización asociadas al CSE, observadas en los niños de 8 años, se mantendrían o incluso se acentuarían cuando se efectuara el mismo análisis. Esta suposición se basaba en la premisa teórica relativa al carácter estructurante del contexto social en relación al desarrollo y la divergencia progresiva presumiblemente constatable conforme se avanza en la evolución ontogenética. A contramano de dicho presupuesto, los resultados muestran que la brecha social observada a los 8 años se reduce, mas no desaparece, a la edad de 12 años. En otras palabras, a los 12 años, es menor la cantidad de códigos lingüísticos que varían significativamente entre sujetos de diferente CSE, respecto a las diadas de 8 años. Una explicación tentativa referiría al tipo de tarea propuesta. Debe considerarse que aquella es una actividad de manipulación de materiales, y no de resolución de problemas puramente mental. Se podría hipotetizar que en este último tipo de tarea inteligente (específicamente mental), las diferencias entre CSE podrían ser aún más notorias dado que se trata de la ejecución de acciones virtuales o mentales, que requieren necesariamente de la comunicación lingüística para lograr la coordinación con el *alter*, a diferencia de las acciones directas sobre la realidad objetiva. En este último tipo de acciones es posible una metacognición en

acto y una coordinación intersubjetiva también en acto, es decir, coincidente con la operación manual de manipulación. En otras palabras, la acción mental subjetiva e intersubjetiva se monta sobre la acción efectiva. En efecto, cuando se trata de acciones mentales en acto, es decir, montadas en la acción manipulativa, ésta (la acción manipulativa) puede ser usada como guía de la ejecución, sin que sea esencial un alto desarrollo lingüístico para apuntalar la acción colaborativa.

Finalmente, cabe mencionar una serie de limitaciones de la presente investigación. En primer lugar, las conclusiones propuestas se circunscriben a un ámbito de alta especificidad empírica, constituido por una tarea inteligente de construcción con bloques. Los resultados obtenidos no deben extrapolarse a otro tipo de situaciones o actividades colaborativas sin la realización de estudios complementarios que habiliten a tal generalización. En segundo lugar, si bien el microanálisis de la interacción permite una comprensión detallada del proceso, lo engorroso de dicho análisis, sobre todo por la consideración de la especificidad discursiva de cada diada, limita la consideración de una serie estadística importante de casos (Schmitz & Winskel, 2008). Debe tenerse en cuenta que un estudio focalizado del proceso colaborativo implica una recolección compleja de información a lo largo de una secuencia temporal apreciable, tanto de las acciones manipulativas como de la verbalización que la acompaña. Más allá de todo lo anterior, se considera que la cantidad de casos analizados es suficiente como para ponerse a cubierto de posibles sesgos casuísticos, a pesar de renunciar a la pretensión de exigentes niveles de probabilidad estadística inferencial.

Lista de referencias

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Correa-Chávez, M., Rogoff, B. & Mejía-Arauz, R. (2005). Cultural patterns in attending to two events at once. *Child Development*, 76 (3), pp. 664-678.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.

Fawcett, L. & Garton, A. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), pp. 157-169.

Fernández, M., Wegeriff, R., Mercer, N. & Rojas-Drummond, S. (2001). Reconceptualizing "scaffolding" and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36 (2), pp. 40-54.

Garton, A. & Pratt, C. (2001). Peer assistance in children's problem solving. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, pp. 307-318.

Grau, V. & Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22, pp. 401-412.

Hatano, G. & Wertsch, J. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: The constitution of culture in mind. *Human Development*, 44, pp. 77-83.

Howe, C. (2009). Collaborative group work in middle childhood. *Human Development*, 52, pp. 215-239.

Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E. & Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction*, 21, pp. 379-393.

Kumpulainen, K., van der Aalsvoort, G. & Kronqvist, E. (2003). Multiple lenses to peer collaboration: Explorations on children's thinking within a situative perspective. *Educational and Child Psychology*, 20 (2), pp. 80-99.

Lacasa, P., Martín, B. & Herranz, P. (1995). Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: Un análisis de las situaciones de interacción. *Infancia y Aprendizaje*, 72, pp. 71-94.

Leman, P., Macedo, A., Bluschke, A., Hudson, L., Rawling, C. & Wright, H. (2011).

- The influence of gender and ethnicity on children's peer collaborations. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, pp. 131-137.
- Mejía-Arauz, R., Rogoff, B., Dexter, A. & Najafi, B. (2007). Cultural variation in children's social organization. *Child Development*, 78 (3), pp. 1001-1014.
- Mejía-Arauz, R., Rogoff, B. & Paradise, R. (2005). Cultural variation in children's observation during a demonstration. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (4), pp. 282-291.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6 (4), pp. 359-377.
- Morelli, G., Rogoff, B. & Angelillo, C. (2003). Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialized child-focuses activities. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (3), pp. 264-274.
- Mortimer, E. & Wertsch, J. (2003). The architecture and dynamics of intersubjectivity in science classrooms. *Mind, Culture and Activity*, 10 (3), pp. 230-244.
- Mugny, G. & Pérez, J. (1988). Introducción de los editores. En G. Mugny & J. Pérez (eds.) *Psicología social del desarrollo cognitivo*, (pp. 17-44). Barcelona: Anthropos.
- Ogden, L. (2000). Collaborative tasks, collaborative children: An analysis of reciprocity during peer interaction at Key Stage 1. *British Educational Research Journal*, 26 (2), pp. 211-226.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Visor.
- Perret-Clermont, A. N., Perret, J. & Bell, N. (1991). The social construction of meaning of and cognitive activity in elementary school children. En L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (eds.) *Shared cognition: thinking as social practice*, (pp. 41-63). Washington: American Psychological Association.
- Piaget, J. (1947/1960). *Psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1932/1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Rivière, A. (2002/1984). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- Rogoff, B. (2012). Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (2), pp. 233-252.
- Schmitz, M. & Winskel, H. (2008). Towards effective partnerships in a collaborative problem-solving task. *British Journal of Educational Psychology*, 78, pp. 581-596.
- Tudge, J., Otero, D., Piccinini, C., Doucet, F., Sperb, T. & Lopes, R. (2006). A window into different cultural worlds: Young children's everyday activities in the United States, Brazil and Kenya. *Child Development*, 77 (5), pp. 1446-1469.
- Vygotsky, L. S. (1931/1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1931/1995). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Obras Escogidas II*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (2008). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and aplicación of Vygotsky's Theory. *Human Development*, 51, pp. 66-79.

Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina*

PAULA ISACOVICH**

Profesora Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Artículo recibido en diciembre 9 de 2013; artículo aceptado en febrero 12 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Este trabajo forma parte de una investigación etnográfica finalizada sobre las relaciones entre jóvenes y políticas de formación e inserción laboral en la Ciudad de Buenos Aires. En ese marco, en el artículo analizo y sintetizo diversas perspectivas de investigaciones en ciencias sociales que enfocaron la inserción laboral juvenil en América Latina desde la escolarización y las políticas de fomento al empleo joven, o bien desde las experiencias de la gente joven en relación con la formación y el trabajo. Concluyo señalando aspectos vacantes de los estudios y sugiriendo abordajes para ampliar la comprensión del tema.

Palabras clave: joven, política de juventud, inserción profesional, educación, desigualdad social (Tesauro Eurovoc).

Youth employment policies: studies in Latin America and Argentina

• **Abstract (analytical):** This paper is part of a completed ethnographical study on the relationship between young people and youth training and employment access policies in the city of Buenos Aires. Within this framework, this paper analyzes and summarizes various research perspectives in social sciences that focus on youth employment in Latin America; these include educational access and youth employment policies as well as studies that capture youth experiences in relation to job training and work. The article identifies existing research gaps in this field and suggests approaches that can expand understanding in this area.

Key words: young person, youth policy, job access, education, social inequality (Eurovoc Thesaurus).

Políticas para a inserção de jovens no trabalho: estudos na América Latina e Argentina

• **Resumo (analítico):** Este trabalho é parte de uma pesquisa etnográfica concluída sobre as relações dos jovens com as políticas de formação e acesso ao emprego na cidade de Buenos Aires. Neste contexto, o artigo analisa e sintetiza os diferentes pontos de vista de investigação em ciências sociais discutido o emprego dos jovens na América Latina a partir da escolaridade, das políticas de acesso ao emprego para jovens ou com as experiências dos jovens em matéria de formação e trabalho. O trabalho finaliza-se assinalando aspectos vagos dos estudos e sugerindo abordagens para ampliar a compreensão do assunto.

* Este artículo de Revisión se inscribe en una investigación doctoral titulada "La producción social de políticas orientadas a jóvenes en el cordón sur de la ciudad de Buenos Aires", realizada por la autora entre el 1° de abril de 2009 y el 30 de noviembre de 2013. Esta fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Resoluciones N° 3105/2008 y 3609/2011), y por la Universidad de Buenos Aires (UBACyT 20020110200055, 2012-2014). Investigación etnográfica. Área de conocimiento: Sociología. Subárea: Antropología.

** Profesora y Licenciada en Ciencias Antropológicas, Docente regular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas radicada en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: paulaisacovich@gmail.com



Palavras-chave: jovem, política da juventude, acesso ao emprego, educação, desigualdade social (Thesouro Eurovoc).

-1. Introducción. -2. La educación escolar y la inserción laboral. -3. Políticas orientadas a favorecer la inserción laboral de los jóvenes y las jóvenes. -4. Los jóvenes en foco. -5. Consideraciones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Durante las últimas décadas del siglo XX, Latinoamérica fue escenario de cambios en la estructura económica y social de la mayoría de los países, relacionados con la implementación de políticas de orientación neoliberal que flexibilizaron regulaciones laborales y del comercio internacional, entre otras cuestiones. Estos cambios tuvieron profundos efectos sobre las condiciones de vida de amplios sectores de la población, los cuales se evidenciaron en el incremento del desempleo, del subempleo y de la precariedad de los trabajos disponibles, en la ampliación de la desigualdad social como de la heterogeneidad de los sectores populares, y también en el crecimiento de la población que habita villas de emergencia, asentamientos y barrios populares con altos déficits de infraestructura urbana y habitacional (Filmus & Calcar, 2013, Manzano, 2013). Si bien estas transformaciones afectaron al conjunto de la sociedad, su peso relativo entre los jóvenes y las jóvenes fue especialmente importante (Aparicio-Castillo, 2013, Kessler, 2010, Miranda, 2008, Salvia, 2013).

Los efectos del neoliberalismo sobre los sectores más empobrecidos de la población fueron leídos en términos de “desafiliación” o “exclusión” respecto de las principales instituciones sociales como el trabajo, la escuela y la familia, y esas mismas preocupaciones permearon las miradas sobre los jóvenes y las jóvenes (Jacinto, 2008, Miranda, 2008, Otero, 2011). Algunos autores y autoras sostuvieron que por “problemas de desempleo y desafiliación social” la cuestión juvenil se instaló en la agenda pública (Salvia, 2008, Jacinto & Millenaar, 2009), y que, así colocada como “problema social”, la integración de este grupo etario se trabajó por medio de instituciones ligadas a la educación y al trabajo (Jacinto, 2013).

Ya sobre el cambio de milenio, en distintos países de la región se verificó una recuperación de la economía durante varios años, que tuvo su expresión en el crecimiento del empleo¹. No obstante, persistió la preocupación por los sujetos jóvenes y su inserción laboral, avalada por datos estadísticos que mostraban un desempleo juvenil relativamente alto en relación con otros grupos etarios (Filmus & Calcar, 2013, Jacinto, 2010a, Salvia, 2008, 2013, Weller, 2007). Al mismo tiempo, cobraba centralidad en la agenda estatal la experiencia de las personas jóvenes de sectores populares en instituciones escolares. Sobre este punto, las investigaciones coincidieron en señalar la ampliación de la matrícula y al mismo tiempo una fractura en el pasaje de la escuela al trabajo, es decir que la escolaridad dejó de asegurar la inserción laboral posterior (Filmus & Calcar, 2013, Jacinto, 2008, Pérez-Islas, 2008, Salvia, 2008), algo considerado por distintos autores y autoras como el elemento central de la transición a la vida adulta (Kessler, 2010, Weller, 2007). Hubo estudios que identificaron la ampliación de la escolarización como propia del siglo XX, y señalaron que fue correlativa con una postergación del inicio de la vida laboral de los sujetos jóvenes (Miranda, 2008), funcionando en ocasiones como refugio ante la falta de empleo (Miranda, 2006). Las preocupaciones relacionadas con la educación de los jóvenes y las jóvenes se enmarcaron en la lectura de que en el pasado siglo existían canales de movilidad social ascendente para los sectores populares, que se obstruyeron en las últimas décadas como efecto del neoliberalismo (Chaves, 2010, Jacinto, 2010b, Pérez-Islas, 2008). En

¹ De acuerdo con Filmus y Calcar (2013), el desempleo disminuyó del 10,4% al 7,5% entre los años 2000 y 2008. La mención es relevante porque, como muestran este y otros trabajos, el crecimiento económico en la década del 90 en ocasiones sucedió en paralelo con un decrecimiento del nivel de empleo de la población (Pérez-Islas, 2008).

esa lectura, la escuela había sido fundamental (Aparicio-Castillo, 2013, Salvia, 2008). Simultáneamente se destacó la pérdida de centralidad del trabajo como vía de integración social (Pérez-Islas, 2008).

La preocupación por este -diverso-segmento de la población se evidenció en la multiplicación de políticas públicas, tanto estatales como impulsadas por organizaciones de la sociedad civil, y también en la proliferación de investigaciones que colocaron a las personas jóvenes en el centro de sus intervenciones o indagaciones. Los estudios coinciden en señalar su expansión en América Latina desde la década del 80, tanto en lo que refiere a las políticas (Balardini, 1999, Krauskopf, 2004, Rodríguez, 2010) como a las investigaciones sobre estos temas, al menos en Argentina (Chaves, 2009). La emergencia de este campo de intervención estatal diferenciado dio lugar a interrogantes centrados en las concepciones de juventud que sustentan las acciones estatales, advirtiendo las estigmatizaciones que contienen (Guedes, 2006, Jacinto, 2008, Krauskopf, 2004, Pereira-Leão, 2005), y los modos en que niegan o negativizan a los sujetos jóvenes (Chaves, 2010). Otra de las preocupaciones centrales giró en torno a la “participación” de los jóvenes y las jóvenes en el diseño y gestión de programas estatales (Balardini, 1999, Krauskopf, 2004). Si en aquel momento ello supuso el abordaje de una agenda renovada a partir de temáticas colocadas como propias de personas jóvenes, y de la creación de agencias estatales específicas, posteriormente fue dando lugar a la inclusión de una especificidad juvenil en algunas políticas no específicamente juveniles, como las de empleo, algo que había sido y continua siendo promovido por especialistas en la materia (Rodríguez, 2010).

Este trabajo se inscribe en una investigación doctoral sobre “La producción social de políticas orientadas a jóvenes de sectores populares en el cordón sur de la ciudad de Buenos Aires”, Argentina. El objetivo general del proyecto iniciado en 2009 fue estudiar las relaciones entre jóvenes de sectores subalternos, mujeres y varones, con políticas estatales, focalizando en las políticas de formación para

el trabajo. Para el abordaje elaboré un enfoque antropológico, político y relacional, así como una metodología etnográfica centrada en la observación participante, en una institución donde se llevan a cabo talleres de oficios y otras políticas con jóvenes. Las observaciones tuvieron lugar dentro y fuera de las aulas, en el comedor, en la puerta de entrada y zonas aledañas, en actos públicos de protesta, en reuniones sindicales, y también en viviendas de sujetos trabajadores de políticas de juventud y en otras instituciones que desarrollan políticas, a las cuales me acerqué siguiendo las acciones cotidianas de las personas que conocí en el campo. A su vez, realicé entrevistas abiertas y semiestructuradas e historias de vida a jóvenes, agentes estatales y militantes barriales, y analicé fuentes secundarias tanto estadísticas como normativas, documentos de programas estatales, y otras. Comencé el trabajo de campo en diciembre de 2009, y lo realicé de manera intensiva entre marzo y diciembre de 2010, y entre julio y diciembre de 2011. Desde entonces, he hecho observaciones, entrevistas y visitas con menor intensidad.

En este artículo presento una versión resumida del estado del arte elaborado en ese marco, al tiempo que dejo planteados algunos abordajes alternativos posibles que seguí en la tesis doctoral (en proceso de escritura). La literatura que reseño aborda políticas de juventud² en Latinoamérica, focalizando en aquellas dirigidas a favorecer la inserción laboral de jóvenes de sectores populares, y prestando especial atención al proceso argentino.

2. La educación escolar y la inserción laboral

En distintos trabajos se ha destacado la centralidad de la formación escolar para el acceso al empleo y para el desempeño laboral. Desde este punto de vista, diversos autores y autoras han analizado la escolarización de la

2 Entiendo las políticas de juventud en un sentido amplio que incorpora acciones políticas dirigidas a jóvenes impulsadas por agencias estatales, actores de la sociedad civil o agencias internacionales. En cuanto a la inserción laboral, no la concibo como un momento definido en el tiempo sino como un proceso y una situación cambiante.

población trabajadora y han mostrado que en las últimas décadas se produjo una ampliación de la cobertura escolar y la extensión de los años de escolaridad de la población en la región, tanto en el nivel básico o primario como en la escuela media (De Ibarrola, 2013, Gallart, 2008).³ No obstante, esto fue simultáneo con un proceso de “devaluación de las credenciales educativas” (Filmus & Calcar, 2013, Jacinto, 2010b) por el cual se requiere título universitario para empleos a los que en otras épocas era posible acceder con nivel secundario completo, o bien este último es requisito para empleos que antes podían desempeñar personas con educación básica. Esta situación ha sido sintetizada por medio de metáforas espaciales como la del “efecto fila” y el “paracaídas”. La primera de ellas refiere a que las credenciales -en particular la de nivel medio- ya no garantizan empleos formales o “de calidad” (Jacinto, 2010b), pero colocan a sus egresados “primeros en la fila”, respecto de quienes poseen menores titulaciones. La segunda indica que los años de escolaridad ralentizan la caída de las condiciones laborales de las personas en contextos de crisis económica (De Ibarrola, 2004, Filmus & Calcar, 2013).

Pese al crecimiento de la escolarización, persiste un importante sector que no accede o no logra permanecer en la escuela media. Además, la terminalidad de los niveles medio y superior no aumentó en igual medida que la matrícula (Miranda, 2006, Mereñuk, 2010), al tiempo que la mayor inclusión educativa se dio en paralelo a un deterioro del empleo. En este marco se impulsaron políticas de terminalidad escolar y se crearon o reconvirtieron instituciones educativas con base en nuevos formatos (Gallart, 2008, Jacinto, 2010a, Mereñuk, 2010)⁴. Estas políticas tuvieron fundamento en miradas que sostuvieron que aun cuando

la escuela no garantiza el trabajo, no acceder aumenta el riesgo de atravesar “trayectorias de exclusión” (Filmus & Calcar, 2013).

Si bien las investigaciones coincidieron en señalar los límites de la educación para revertir inequidades en la distribución de la riqueza (De Ibarrola, 2004, Morduchowicz, 2013), en algunos trabajos se colocó el capital escolar como principal factor determinante de las trayectorias laborales de los sujetos jóvenes (Dávila-León, 2013), y se señaló la correlación entre las titulaciones y el acceso a empleos de menor precariedad y mayor salario; o bien la creciente relevancia de la capacitación en la producción de valor y determinación del salario -por sobre el tiempo de trabajo- como efecto de los avances tecnológicos (De Ibarrola, 2004). Contrariamente, otros autores y autoras postularon que la posibilidad de completar la escolaridad y de acceder a un empleo estable y formal depende más de condiciones “adscriptas” a los sujetos jóvenes que de aquellas adquiridas, como la capacitación y las credenciales escolares (Bonfiglio, Salvia, Tinoboras & Van Raap, 2008), destacando la centralidad de las condiciones socioeconómicas y del lugar que los jóvenes y las jóvenes ocupan en las economías domésticas (Salvia, 2008). Relacionadamente, se ha señalado la segmentación escolar, y también la de los mercados de trabajo, como factores de reproducción de la desigualdad. El término segmentación refiere a cuando el origen socioeconómico resulta determinante para comprender el tipo de educación y de empleo al que las personas acceden. Desde esta mirada, la escuela puede reproducir las distancias sociales de origen de sus alumnos y alumnas (De Ibarrola, 2013, Jacinto, 2013, Salvia, 2008, Van Raap, 2010) y hasta producir desigualdades (Dussel, 2013). Y en ese sentido se apuntó a la calidad de la educación, por cuanto no alcanza a desarrollar las “competencias” básicas para garantizar la “empleabilidad” (Gallart, 2008). Al respecto, Kessler (2010) afirmó que en América Latina la devaluación de credenciales, la ampliación de la inclusión educativa y la precarización del empleo, generan demandas de educación pero no para la movilidad social sino para competir horizontalmente -en

3 En el caso argentino, este proceso estuvo apoyado por cambios en la legislación que extendieron la obligatoriedad de la escuela de 7 a 13 años (desde el último año del nivel Inicial conocido como preescolar hasta la finalización de la educación media, de acuerdo con la Ley N° 26.206), e incrementaron notoriamente el presupuesto educativo (Ley N° 26.075). De Ibarrola (2004) describe cambios similares en otros países de la región.

4 Estas modalidades de escolaridad y terminalidad del nivel medio fueron impulsadas tanto por agencias estatales como por militantes políticos y organizaciones de la sociedad civil (Cura, 2012, Mereñuk, 2010).

términos de estratos sociales- por los puestos a los que los jóvenes y las jóvenes estarían socioeconómicamente destinados.

3. Políticas orientadas a favorecer la inserción laboral de jóvenes

Entre fines de los años 80 y comienzos de la década siguiente, en vinculación con las reformas neoliberales, se produjeron transformaciones profundas en el abordaje estatal de la “cuestión social”, orientadas por criterios de “eficacia” y “eficiencia” del gasto que focalizaron la intervención sobre grupos sociales particulares (Manzano, 2011, Vommaro, 2011). En ese contexto -señala Jacinto (2010b)-, surgieron las políticas de formación laboral para jóvenes en América latina, en tanto programas compensatorios orientados específicamente a jóvenes que no habían concluido la escuela secundaria, y a quienes vivían en contextos de pobreza (Jacinto, 2010a). Se trataba mayoritariamente de cursos cortos de base local que, a diferencia de la formación escolar, dependían de los Ministerios de Trabajo (Gallart, 2008). Junto a las políticas de capacitación, las investigaciones señalan como modalidades de intervención estatal sobre la inserción laboral de las personas jóvenes, los cambios en la legislación laboral que instituyeron sistemas de pasantías o modalidades de contratación “flexibles” (Jacinto, 2010a, Tuñón & Salvia, 2008).⁵

Distintas investigaciones coinciden en señalar la multiplicidad y fragmentación de políticas, programas y cursos de formación que operan de manera simultánea, impulsados por agencias estatales u organizaciones sociales (De Ibarrola, 2013, Gallart, 2008, Herger, 2008, Jacinto, 2010a). Entre las modalidades de intervención, se destacaron las acciones educativas orientadas a la terminalidad secundaria, especialmente de nivel medio; las

acciones de formación profesional/ocupacional; las prácticas laborales o pasantías en empresas; y las políticas de orientación y financiamiento para el autoempleo o la generación de microemprendimientos. En algunos casos se complementan con aportes monetarios para los sujetos jóvenes participantes (Gallart, 2008, Jacinto, 2010b)⁶.

Uno de los interrogantes planteados por las investigaciones se centró en las conceptualizaciones que subyacen a los programas estatales. En esa línea, se señaló que en la década del 90 los dispositivos se basaron en el diagnóstico de que las dificultades del empleo juvenil se debían a su baja calificación, y procuraron mejorar la “empleabilidad”⁷ de las personas jóvenes mediante componentes de capacitación (Jacinto, 2010b, Schmidt & Van Raap, 2008). Estos enfoques resultaron cuestionados por el modo en que colocaron a los propios sujetos jóvenes como responsables de su dificultad para acceder al empleo; y fueron parcialmente reemplazados por visiones que dieron mayor relevancia a condicionamientos estructurales ligados al mercado de trabajo y la desigualdad social, fundamentando las acciones estatales en teorías de la desafiación social (Schmidt & Van Raap, 2008), y destacando la importancia de la educación formal y las capacidades vinculadas a los “códigos del mundo laboral” (Jacinto, 2010b). Pese a observar tales desplazamientos conceptuales, las investigaciones no coinciden respecto de las repercusiones que pudieron haber tenido en la formulación de las políticas. Mientras que algunos trabajos hallaron una diversificación de las modalidades de intervención estatal (Gallart, 2008, Jacinto, 2010b), otros encontraron escasas modificaciones (Schmidt & Van Raap, 2008).

5 Desde mediados del siglo XX, en especial en países como Argentina y Brasil, las escuelas de educación técnica fueron ámbitos relevantes de formación laboral para jóvenes (Gallart, 2008). En Argentina también fueron importantes las instituciones no escolares de formación profesional, promovidas simultáneamente por agencias estatales y por organizaciones como sindicatos, partidos políticos, iglesias u otras (Riquelme & Herger, 2006), en ocasiones contratadas en el marco de programas estatales (Aparicio-Castillo, 2013).

6 Para el año 2000, y en el marco de la crisis económica mencionada, se extendió en Argentina la implementación de programas de ocupación transitoria, que otorgaron subsidios a personas desempleadas a cambio de contraprestaciones laborales o educativas (Manzano, 2013). Estas políticas, también llamadas de “transferencias condicionadas de ingresos”, incorporaron la infancia y la juventud como población destinataria (Jacinto, 2010b, Llobet & Minujin, 2011, Medán, 2013).

7 La concepción de la “empleabilidad” de las personas ligada a la educación, tiene su origen en las teorías del capital humano, desarrolladas en la década del 60 (Miranda, 2006, Morduchowicz, 2013, Van Raap, 2010).

Entre las políticas que otorgan mayor centralidad a la situación social y los condicionamientos estructurales que enfrentan los jóvenes y las jóvenes, la literatura ilumina tres variantes: una de ellas supone que ante la escasez de empleos “decentes”⁸ deben promoverse formas de autoempleo, por medio de microemprendimientos. Las investigaciones señalan que estas políticas pretenden generar “soluciones mágicas”, sin atender a las dificultades propias de la falta de experiencia laboral de los jóvenes y las jóvenes (Jacinto, 2010a), y por ello concluyen cuando se acaba el financiamiento (Gallart, 2008). Otra visión otorgó centralidad al desconocimiento de los sujetos jóvenes respecto de las lógicas y regulaciones del mundo del trabajo, originando iniciativas de instrucción para la inserción mediante tutorías o cursos de orientación sobre cómo elaborar un currículum, buscar trabajo, o vestirse para una entrevista, y eventualmente sobre derechos laborales o historia del trabajo (Jacinto, 2010a, Isacovich, 2012). Desde esta concepción también se sustentan políticas de pasantías, oficinas de empleo encargadas de conectar a los sujetos jóvenes con empresas, y acciones de promoción del primer empleo mediante exenciones impositivas.

Los modos en que las desigualdades sociales y el desempleo afectan a las personas jóvenes en la región, habilitaron miradas que interpretaron su vulnerabilidad en términos de peligrosidad y “riesgo social”, para luego estructurar las políticas como formas de control de la juventud (Chaves, 2010, Guedes, 2006). Entre tales políticas, se señalaron las de formación e inserción laboral (Van Raap, 2010), que recientemente comenzaron a implementarse en áreas de Política Criminal -como en el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Argentina-, otorgando subsidios a jóvenes en conflicto con la legislación penal, a condición de que se comprometían a trabajar, estudiar o hacer cursos de formación profesional, como modalidades de control moral (Medán,

2013). Al respecto, se advirtió sobre la nueva responsabilización individual que suponen estos enfoques (Jacinto, 2013), y se remarcó que aún aquellos programas fundados en diagnósticos que reconocen los problemas del mercado de trabajo y de la desigual distribución de oportunidades, centran las acciones en los sujetos jóvenes (Jacinto, 2010a).

Diversos investigadores e investigadoras han analizado el impacto de las políticas, señalando que al subestimar los condicionamientos estructurales, aquellas contribuyen a reproducir las desigualdades sociales (Van Raap, 2010), destacando además que los cursos de capacitación no generan trabajo (De Ibarrola, 2004), y sugiriendo la necesidad de intervenir en el mercado laboral para alcanzar efectividad (Bonfiglio et al., 2008). No obstante, la multiplicidad de ofertas de formación laboral y de actores que las generan fomenta un “mercado de ilusiones a corto plazo” (Herger, 2008, Riquelme & Herger, 2006) que habría aprovechado los elevados niveles de demanda de educación en Argentina, y también la ausencia de controles estatales sobre la calidad de los cursos, para sostener acciones que no se corresponden con las expectativas de mejorar la inserción laboral. En este sentido, algunos trabajos destacaron la importancia de la institucionalidad de las ofertas de formación laboral en relación con su permanencia, financiamiento, articulación con la educación formal y posibilidad de otorgar certificados entre otros aspectos (Gallart, 2008, Jacinto, 2008).

La pregunta por el impacto también se orientó a indagar en los perfiles de beneficiarios de políticas (Tuñón & Salvia, 2008). Al respecto, este y otros trabajos coinciden en señalar que aquellos que están en las condiciones más extremas de vulnerabilidad, difícilmente logran acceder a los programas o sostener su participación en ellos (Jacinto, 2013). En cuanto a las iniciativas dirigidas a sujetos jóvenes pobres, en este último estudio se observó que algunas de ellas contribuyen a anclarlos en sus contextos de exclusión, al proponerles una educación de baja calidad orientada a empleos informales e inestables. Para superar los límites de estas propuestas, otros autores y

8 La idea de trabajo decente, promovida por organismos como la Oficina Internacional del Trabajo (2007) y retomada por distintas investigaciones, supone empleos productivos que generan ingresos adecuados, y que están amparados por mecanismos de protección social y respeto a los derechos laborales (Gallart, 2008).

autoras sostuvieron la necesidad de promover en los sujetos jóvenes una mirada crítica que los comprometa en la exigencia de que se cumplan sus derechos (Molina-Dearteano & Sanguinetti, 2009).

Por último, la incidencia de los dispositivos fue examinada en relación con la subjetividad. En ese sentido, se señaló que estas experiencias dejan huellas en los individuos que se las apropian y luego las utilizan para procurarse capital social o recursos económicos, y también se motivan a partir de ellas (Jacinto, 2010a, Jacinto & Millenaar, 2009), contribuyendo a su “fortalecimiento subjetivo” (Mereñuk, Dursi, Millenaar & González, 2009). Desde esta mirada, las políticas juegan un papel en la identidad social, en la vocación y en los proyectos de los jóvenes y las jóvenes, y específicamente la “mediación institucional” puede contribuir a su mejor inserción laboral, pero no a la movilidad social ascendente, ni tampoco a la equiparación de oportunidades en términos de género (Millenaar, 2010). Desde una perspectiva diferente, se consideró que algunos programas instruyen a los sujetos jóvenes en la idea de que la baja empleabilidad es la principal causa de su desempleo, trasladándoles la responsabilidad como modo de control social por medio de la subjetividad (Van Raap, 2010).

4. Los jóvenes en foco

La mayoría de los estudios que analizaron las políticas de inserción y formación laboral lo hicieron desde los sistemas escolares, las políticas estatales o los indicadores educativos y laborales, mientras que las experiencias de los jóvenes y las jóvenes han tenido un tratamiento más escaso. En cuanto a los textos que enfocaron a los sujetos jóvenes, algunos los conceptualizaron por medio de enfoques cuantitativos en términos de categorías sociológicas definidas por criterios etarios y socioeconómicos. Estos trabajos los colocaron como segmentos particulares de la población económicamente activa (Salvia, 2008), de la población escolar (Filmus & Calcar, 2013) y de la focalización de programas estatales (Jacinto & Millenaar, 2009). Los estudios señalaron la heterogeneidad de las juventudes (Miranda,

2006), la cual fue asociada a la segmentación de los mercados de trabajo y así problematizada para iluminar cómo la experiencia laboral acrecienta la desigualdad de capacitación entre quienes acceden a distintos tipos de trabajo (De Ibarrola, 2004). Algunos trabajos incorporaron datos relativos al nivel educativo de las personas jóvenes, a la composición familiar y a la tenencia de hijos e hijas, entre otros (Tuñón & Salvia, 2008).

En los trabajos que realizaron aproximaciones cualitativas a procesos concretos de implementación de políticas relacionadas con el apoyo a la inserción laboral, las experiencias de los jóvenes y las jóvenes emergen con mayor detalle. Algunas autoras atendieron a las particularidades que imprimen las diferencias de género en esas experiencias (Medán, 2011, Millenaar, 2010). Otras enfocaron las motivaciones que manifiestan los sujetos jóvenes al embarcarse en programas de terminalidad educativa (Herger, 2008, Mereñuk, 2010), y destacaron la relevancia que aquellas adquieren en sus trayectorias, relacionadas con aspectos tales como la territorialidad y los vínculos familiares (Mereñuk et al., 2009). Estos estudios complementan las reflexiones de autores que atendieron las frustraciones señaladas por jóvenes que no lograban permanecer en la escuela (Otero, 2010, Van Raap, 2010), e indagaron en las percepciones sobre sus propios recorridos laborales, poniendo en evidencia que estos son fragmentarios y muchas veces no son concebidos por los jóvenes y las jóvenes como trabajos (Otero, 2011). Los estudios exploraron también las expectativas de las personas jóvenes, señalando que refieren a la satisfacción de necesidades materiales, de realización personal y de reconocimiento, y que están alejadas de lo que los empleos accesibles les permiten resolver (Otero, 2011). Sobre este punto, un autor cuestionó los supuestos que colocan las expectativas de movilidad social ascendente por medio de la educación, como si fueran propias de la juventud, destacando que sus aspiraciones podrían ser otras; y sugirió no pensar de manera dicotómica en términos de adecuación y fracaso la relación entre deseos y oportunidades (Kessler, 2010).

La mayor parte de los autores y autoras que atendieron a los jóvenes y a las jóvenes para el estudio de políticas de formación e inserción laboral, lo hicieron desde un enfoque de la juventud como etapa de transición a la vida adulta. Esta idea supone que las personas atraviesan un proceso desde una mayor dependencia de su hogar de origen hacia una mayor autonomía, entendida en términos de independencia económica, constitución de una pareja y conformación de un nuevo hogar (Bendit, Hahn & Miranda, 2008, Dávila-León, 2013, Jacinto, 2010a, Kessler, 2010, Otero, 2010, Salvia, 2008, entre otros). Desde este punto de vista se destacó la centralidad del pasaje “de la escuela al trabajo” y cómo la discontinuidad que se produjo sobre fines del siglo XX en este pasaje dio lugar a trayectorias⁹ fragmentarias, no lineales, reversibles, individualizadas y diversas. Por ejemplo, se señaló que a veces los sujetos jóvenes alternan períodos de empleo y desempleo, que se retiran de la educación para luego regresar, que deben volver al hogar parental luego de haberse ido, y que las distintas clases -o sectores- sociales tienen más o menos tiempo para transitar su transición -los individuos más pobres dejan antes la escuela para entrar a trabajar, tienen menos tiempo de financiamiento de sus padres y madres). Tomando en cuenta la heterogeneidad de las juventudes latinoamericanas y la realidad de muchas personas que nunca en su vida acceden a una vivienda autónoma o a un empleo estable, algunos autores y autoras señalaron que no todas las trayectorias son exitosas y optaron por proponer una mirada plural de las transiciones, es decir, de los modos de transitar la juventud (Jacinto, 2008, 2010a).

Paralelamente, en los últimos años fue extendiéndose una categoría que, asociada a las teorías de la “desafiliación social”, focalizó las evaluaciones de impacto, los interrogantes y los objetivos de intervención, condensando distintas miradas de la juventud que fundamentan acciones sobre este grupo:

los sujetos jóvenes que no estudian ni trabajan, o los ni-ni (Filmus & Calcar, 2013, Jacinto, 2008, Miranda, 2008, Oficina Internacional del Trabajo, 2007, Salvia, 2008, Weller, 2007). Esta categoría alude especialmente a jóvenes de sectores populares, mujeres y varones, y para algunos autores fue considerada como indicadora de “exclusión absoluta” (Bonfiglio et al., 2008, p. 38). Otros advirtieron el peligro de que estos sujetos jóvenes sean presa de las “redes de delincuencia” (Gallart, 2008, p. 53), o bien mostraron que algunos centros de formación laboral se ofrecen a los jóvenes y a las jóvenes como alternativas al “estar en la calle” (Jacinto & Millenaar, 2009, p. 80).

5. Consideraciones finales

En este artículo intenté analizar y sintetizar las principales perspectivas de las investigaciones en ciencias sociales sobre políticas para la formación e inserción laboral de jóvenes en Latinoamérica y Argentina.

Con la bibliografía mostré la relevancia otorgada a la escolarización y a la educación en general, como modalidades de intervención sobre la “empleabilidad” de los jóvenes y las jóvenes, y también los límites que esto supone considerando los condicionamientos estructurales, especialmente en relación con la desigualdad social que caracteriza la mayor parte de la región. Además, señalé la multiplicación de acciones y actores que intervinieron sobre la juventud y la cuestión laboral entre las décadas de los años 80 y 90, en un contexto de incremento del desempleo, de precarización del empleo, y de focalización de las políticas.

Entre los trabajos reseñados, hallé estudios cuantitativos y cualitativos, basados estos tanto en entrevistas como en documentos u observaciones etnográficas. Su alcance es regional, nacional y también hay estudios locales. Estas investigaciones fueron realizadas por sociólogos, antropólogos, politólogos, licenciados en educación, psicólogos, economistas e historiadores. Al tratarse de un tema central en las agendas políticas gubernamentales, las discusiones académicas están atravesadas por informes de agencias internacionales y dependencias de gobierno.

⁹ En este enfoque, si la transición a la vida adulta supone puntos de partida y de llegada socialmente definidos -de autonomía económica y habitacional, con terminalidad educativa y familia constituida-, las trayectorias o itinerarios refieren a los recorridos que, respecto de esos aspectos, realizan las personas.

Recuperando estos aportes, finalizo este artículo colocando una serie de propuestas que podrían, a mi entender, complementar los avances reseñados. La primera tiene que ver con la perspectiva histórica: se han encontrado escasos estudios que consideren la historicidad de las políticas de inserción laboral de jóvenes más allá de la década del 90 (Gallart, 2003, Zysman & Arata, 2006)¹⁰. En este sentido, los trabajos de Zapiola (2010) sobre la configuración y distinción de categorías sociales de niños y niñas como objeto de políticas diferenciadas desde fines del siglo XIX en Argentina, aportan a comprender la profundidad histórica de cuestiones como la “segmentación” escolar. Asimismo, en mi trabajo de campo he advertido la relevancia de la experiencia que algunos sujetos docentes de talleres de oficios habían vivido con anterioridad como alumnos y alumnas de escuelas técnicas en los años 60. Esas experiencias resultaron significativas para comprender sus perspectivas respecto de las relaciones entre educación, trabajo y sistema productivo, y también sus acciones, las cuales imprimen particularidades a las políticas de juventud. Del mismo modo, restituir la relación histórica entre gremios, formación profesional y títulos habilitantes, permite comprender algunas dificultades actuales para acreditar aprendizajes.

Un segundo aspecto refiere a la espacialidad de la vida de jóvenes de sectores populares, y su relación con sus propias experiencias laborales. La investigación que sustenta este artículo se centra en un proceso político que comenzó con un intento de abordar la situación de adolescentes que habitaran la calle en los años 80. Tal intento no prosperó porque tanto los sujetos jóvenes como el lugar definido para realizar con ellos los talleres de oficios, estaban situados en espacios que no facilitaban su inserción en un hogar, una escuela o un trabajo. Al mudar la sede de los talleres a un barrio, estos se transformaron en modos que se vuelven inteligibles al observar y analizar las numerosas interacciones cotidianas entre vecinos y vecinas, militantes, agentes estatales, jóvenes, por medio de las cuales se incorporan

temáticas, demandas y propuestas no previstas en los objetivos del proyecto inicial, incidiendo en la producción social y cotidiana de las políticas de juventud.

El espacio rural¹¹ es casi el único atendido por los análisis sobre políticas de formación e inserción laboral, con la excepción de los trabajos de Kessler (2010), y de Mereñuk et al. (2009), quienes atendieron al barrio o territorio en contextos urbanos. Restituir los modos de habitar el espacio de los jóvenes y las jóvenes puede iluminar cómo se inscriben sus relaciones con estas políticas en su vida cotidiana, donde la socialización, el aprendizaje, el entretenimiento, el trabajo, el consumo y otros aspectos, se comprenden entramados en prácticas y vínculos sociales.

Los últimos puntos son de carácter teórico y refieren a los modos de conceptualizar las políticas y la juventud. La mayor parte de los estudios analizan uno u otro término, pero es más extraño que se los estudie en relación. En cuanto a las primeras, si bien se reconocen actores operando de manera simultánea y contradictoria, prevalece una mirada lineal vertical donde los sujetos jóvenes quedan colocados como destinatarios pasivos de programas elaborados previamente. En cambio, nuestra experiencia etnográfica nos ha mostrado que en algunos procesos locales la producción social de las políticas de juventud es resultado de múltiples acciones y relaciones, en las cuales intervienen jóvenes, agentes estatales y militantes sociales -en condiciones desiguales-. Por ejemplo, los jóvenes y las jóvenes demandan ayuda para tramitar documentos o turnos médicos; demandan talleres artísticos y también el reconocimiento de nuevos oficios, como aquellos relacionados con los medios gráficos digitales; fomentan actividades recreativas y con ello modifican el curso de las políticas, y lo hacen de maneras que no siempre son las previstas en los programas “participativos” (Isacovich, 2012).

11 La ruralidad es atendida como criterio clasificatorio de grupos poblacionales, para señalar las dificultades de inserción laboral en esos ámbitos y la ausencia de políticas de formación e inserción laboral. En cuanto a las experiencias laborales de los jóvenes en tareas rurales, se destacó la “fundición del cuerpo joven”, que resulta de realizar trabajos pesados a temprana edad (Roa, 2013, p. 178).

10 Sobre el caso argentino.



Finalmente, recuperé un enfoque de la condición juvenil como categoría relacional, histórica y situacional (Chaves, 2010), atendiendo a las múltiples relaciones sociales en las cuales se inscriben los vínculos de los jóvenes y las jóvenes con las políticas. Específicamente tomé distancia de la categoría ni-ni para indagar en las prácticas cotidianas de esas personas jóvenes que por momentos no estudian, o no trabajan, y por momentos sí lo hacen, y que mantienen relaciones cotidianas con agentes e instituciones estatales que intervienen de modos diversos en las configuraciones particulares de políticas locales.

Estas propuestas, desarrolladas en la investigación marco de este artículo, procuran aportar a la ampliación de nuestra comprensión sobre las vidas de estas personas jóvenes, sobre sus experiencias de trabajo, y sobre los modos en que ellas y ellos participan en la producción de políticas de juventud.

Lista de referencias

- Aparicio-Castillo, P. Ch. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 527-546.
- Balardini, S. (1999). Políticas de juventud: conceptos y la experiencia argentina. *Última Década*, 10, pp. 89-128.
- Bendit, R., Hahn, M. & Miranda, A. (2008). Introducción: creciendo en un contexto de cambio y globalización. En R. Bendit, M. Hahn & A. Miranda (comps.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, (pp. 13-32). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bonfiglio, J., Salvia, A., Tinoboras, C. & Van Raap, V. (2008). Educación y trabajo. Un estudio sobre las oportunidades de inclusión de los jóvenes tras cuatro años de recuperación económica. En A. Salvia (comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, (pp. 35-62). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cura, F. (2012). Haciendo escuelas como forma de militancia: una etnografía sobre el proceso de creación de un bachillerato popular en la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Antropología y Sociología Virajes*, 14, (1), pp. 95-116.
- Chaves, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Papeles de trabajo*, 5. Recuperado el 5 de octubre de 2013, de: http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/05_15_Informedeinvestigacion_MarianaChaves.pdf
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Dávila-León, O. (2013). Clase 7: *La educación y la nueva condición juvenil. Curso virtual Jóvenes, Educación y Trabajo*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- De Ibarrola, M. (2004). Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social. *Tendencias y debates*, 1. Recuperado el 2 de noviembre de 2013, de: <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=199&elementid=222>
- De Ibarrola, M. (2013). Clase 6: *Principales tendencias en la educación de los jóvenes en América Latina. Curso virtual Jóvenes, Educación y Trabajo*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Dussel, I. (2013). Clase 8: *La desigualdad educativa. Curso virtual Jóvenes, Educación y Trabajo*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Filmus, D. & Calcar, F. (2013). Clase 10: *Perspectivas sobre el vínculo entre la educación y el trabajo. Curso virtual Jóvenes, Educación y Trabajo*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Gallart, M. A. (2003). *La formación para el trabajo en Argentina: situación actual y*

- perspectivas para el futuro*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina.
- Gallart, M. A. (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo.
- Guedes, S. L. (2006). *Projetos sociais esportivos e controle social da infância e da juventude*. Actas electrónicas del VIII Congreso Argentino de Antropología Social. Salta: Universidad Nacional de Salta.
- Herger, N. (2008). Las barreras para la construcción de proyectos de educación y formación para el trabajo. En A. Salvia (comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, (pp. 13-32). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Isacovich, P. (2012). Hacer el estado, regular la vida. Una etnografía de políticas de juventud. *Avá, Revista de Antropología*, 22, pp. 33-56.
- Jacinto, C. (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. *Revista de Trabajo*, 6, pp. 123-142.
- Jacinto, C. (2010a). Introducción. Instrumentos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias. En C. Jacinto (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, (pp. 15-50). Buenos Aires: Teseo, Ides.
- Jacinto, C. (2010b). Veinte años de políticas de formación para el empleo de jóvenes vulnerables en América Latina: persistencias y reformulaciones. En C. Jacinto (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, (pp. 119-148). Buenos Aires: Teseo, Ides.
- Jacinto, C. (2013). *Clase 16: Políticas de transición de grupos vulnerables: el caso latinoamericano*. Curso virtual Jóvenes, Educación y Trabajo. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Jacinto, C. & Millenaar, V. (2009). Enfoques de Programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Última Década*, 10, pp. 67-92.
- Kessler, G. (2010). La disyunción educación-trabajo en el Mercosur. Coincidencias y diferencias entre jóvenes de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. *Propuesta Educativa*, 34, (2), pp. 53-64.
- Krauskopf, D. (2004). *Perspectivas sobre la condición juvenil y su inclusión en las políticas públicas*. Recuperado el 12 de septiembre de 2013, de: http://www.nuso.org/upload/fes_pub/Juventud_Publicacion.pdf
- Llobet, V. & Minujín, A. (2011). Transferencias Condicionadas de Ingresos para adolescentes y procesos de ampliación de derechos. Una relación contradictoria. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 4, pp. 253-268.
- Manzano, V. (2011). La transformación del sector social en Argentina durante la década del 90: las políticas como espacios de acción colectiva y de regulación social. *Rumbo Trabajo Social*, 6, pp. 43-63.
- Manzano, V. (2013). *La política en movimiento. Movilizaciónes colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires*. Rosario: Prohistoria.
- Medán, M. (2011). Sociabilidad juvenil masculina y riesgo. Discrepancias y acuerdos entre un programa de prevención del delito juvenil y sus beneficiarios. *Última Década*, 35, pp. 61-87.
- Medán, M. (2013). *El gobierno de "la juventud en riesgo" y los programas de prevención social del delito en el Amba: entre la seguridad y la inclusión*. (Tesis doctoral no publicada). Tesis para optar por el título de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Mereñuk, A. (2010). El lugar de las decisiones en las trayectorias educativas de jóvenes próximos a egresar de los bachilleratos

- populares. En C. Jacinto (comp.) *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, (pp. 225-258). Buenos Aires: Teseo, Ides.
- Mereñuk, A., Dursi, C., Millenaar, V. & González, V. (2009). Las políticas de inserción laboral dirigidas a la población joven: algunas problematizaciones recientes. *Revista Observatorio Nacional de la Juventud*, 21, pp. 25-34.
- Millenaar, V. (2010). La incidencia de la formación para el trabajo en la construcción de trayectorias laborales de mujeres jóvenes. En C. Jacinto (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, (pp. 297-330). Buenos Aires: Teseo, Ides.
- Miranda, A. (2006). *Desigualdad educativa e inserción laboral segmentada de los jóvenes en la Argentina contemporánea*. Tesis para optar por el título de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. [Publicada en soporte virtual]. Recuperado el 6 de junio de 2013, de:
http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fflacsoandes.org%2Fdspace%2Fbitsstream%2F10469%2F1038%2F1%2FTesis_Ana_Miranda.pdf&ei=HzGOUpipJsZnsATHkoHwBw&usg=AFQjCNEd8rWrbUjO_HtpVibn-nHLTu0hlg&sig2=O-A_S-AaphOoVgemtQesAQ&bvm=bv.56988011,d.cWc
- Miranda, A. (2008). La inserción laboral de los jóvenes en Argentina. En R. Bendit, M. Hahn & A. Miranda (comps.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, (pp. 85-101). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Molina-Dearteano, P. & Sanguinetti, L. (2009). *Jóvenes e inserción socio-laboral. La mirada en el espejo. Actas Electrónicas del 1er encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 9 de noviembre de 2013, de:
http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.perio.unlp.edu.ar%2Fobservatoriodejovenes%2Fsites%2Fperio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes%2Ffiles%2Fderteano.pdf&ei=ny-OUs32I4jhsATmh4HgCg&usg=AFQjCNGJx3o4R6BZn9R_fPQducMkbsrtBg&sig2=_F2A_O_1eE6sHEbKt-kdj-w&bvm=bv.56988011,d.cWc
- Morduchowicz, A. (2013). Clase 9: *Discusiones sobre el vínculo de la educación y el trabajo desde la economía de la educación. Curso virtual Jóvenes, Educación y Trabajo*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Oficina Internacional del Trabajo (2007). *Trabajo decente y juventud. América Latina*. Lima: OIT.
- Otero, A. (2010). Los avatares de la transición a la vida adulta, el papel de la educación y el trabajo en los recorridos juveniles. *Revista Margen*, 59. Recuperado el 9 de abril de 2013, de:
<http://www.margen.org/suscri/socias.html>
- Otero, A. (2011). Tramos y trayectorias juveniles. *Un análisis sobre perspectivas, acciones y aspiraciones en torno al trabajo entre jóvenes argentinos hoy. Actas electrónicas del 10º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo.
- Pereira-Leão, G. M. (2005). *Dilemas das políticas de juventude no Brasil. Actas del Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Porto Alegre: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Pérez-Islas, J. A. (2008). Entre la incertidumbre y el riesgo: ser y no ser, esa es la cuestión... juvenil. En R. Bendit, M. Hahn & A. Miranda (comps.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*,

- (pp. 175-192). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Riquelme, G. C. & Herger, N. (2006). Escenarios de educación y formación para el trabajo ¿mercado de ilusiones de corto plazo o alternativas socio-educativas a la exclusión? *Serie de Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo*, 17, pp. 1-25.
- Roa, M. L. (2013). Sufriendo en el yerbal... Los procesos de self en jóvenes de familias tareferas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 171-184.
- Rodríguez, E. (2010). Políticas públicas de juventud en América Latina y el Caribe: ¿Qué sabemos sobre planes, institucionalidad y herramientas? *Tendencias en Foco*, 15. Recuperado el 6 de agosto de 2013, de:
http://www.redetis.iipe.unesco.org/tendencias_type/tendencias-en-foco-n15-politicas-publicas-de-juventud-en-america-latina-y-el-caribe-que-sabemos-sobre-planes-institucionalidad-y-herramientas/#.UobOYCeQP_g
- Salvia, A. (2008). Introducción: la cuestión juvenil bajo sospecha. En A. Salvia (comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, (pp. 13-32). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Salvia, A. (2013). *Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social*. Berlín: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Schmidt, S. & Van Raap, V. (2008). Entre décadas: el caso del Proyecto Joven y el Programa Incluir. ¿Rupturas o continuidades en los principios orientadores? En A. Salvia (comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, (pp. 113-136). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tuñón, I. & Salvia, A. (2008). Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas: ¿Una oportunidad para la inclusión social? En A. Salvia (comp.) *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, (pp. 155-180). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Van Raap, V. (2010). *Educación, políticas sociales y acceso al mundo del trabajo: un estudio acerca de la desigualdad de oportunidades para los jóvenes en la Argentina*. Tesis para optar por el título de Magister en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. [Publicada en soporte virtual]. Recuperado el 6 de junio de 2013, de:
https://www.google.com.ar/search?q=Van+Raap,+V.+%282010%29.+Educaci%C3%B3n,+pol%C3%ADticas+sociales+y+acceso+al+mundo+del+trabajo:+un&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:es-AR:official&client=firefox-a&channel=fflb&gws_rd=cr&ei=wTGOUTmkBcPesATTloGYDw
- Vommaro, G. (2011). Las transformaciones de las miradas sobre la política popular en la Argentina: notas tomadas de una tesis. *Ensemble, Revista Electrónica de la Casa Argentina en París*, 5. Recuperado el 19 de octubre de 2012, de:
<http://ensemble.educ.ar/?p=1527>
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la Cepal*, 92. Recuperado el 9 de noviembre de 2013, de:
http://www.google.com.ar/url?sa=t&rc=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eclac.cl%2Fpublicaciones%2Fxml%2F7%2F29587%2FLCG2339eWeller.pdf&ei=0M2GUraeOamqsQSwxOD4CQ&usg=AFQjCNHQInh-RltSGQzgiYKLnLtiXzTyFA&sig2=FIqZ_YQCnZ17RRV8ChUPsA&bvm=bv.56643336,d.cWc
- Zapiola, M. C. (2010). La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica? En L. Lionetti & D. Míguez (comps.) *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, (pp. 117-132). Buenos Aires: Prohistoria.
- Zysman, A. & Arata, N. (2006). Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo. *Anales de la educación común, Tercer siglo*, 5, pp. 76-85.

Referencia para citar este artículo: Castillo-Gallardo, P. E. & González-Celis, A. (2015). Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 907-921.

Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989)*

PATRICIA ELIANA CASTILLO-GALLARDO**

Profesora Universidad Diego Portales, Chile

ALEJANDRA GONZÁLEZ-CELIS***

Profesora Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Artículo recibido en junio 16 de 2014; artículo aceptado en septiembre 29 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (Descriptivo):** *En este artículo de investigación recuperamos la voz de los hijos-niños e hijas-niñas de la gente militante de la izquierda de Chile, a partir del análisis de sus producciones simbólicas y registros de la vida cotidiana tales como cartas, dibujos, objetos realizados entre 1973 y 1989, y entrevistas registradas en documentales de la época que se encuentran actualmente en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Santiago de Chile, analizadas desde la perspectiva de los nuevos estudios de la infancia. Reflexionamos respecto al modo en que los niños y niñas elaboran su juicio y sentido de la realidad y construyen un sentido ético que dialoga con la herencia intergeneracional, pero la excede, reflejando su activa participación en la construcción de una comunidad afectiva que trasciende los vínculos consanguíneos.*

Palabras clave: memoria colectiva, dictadura, infancia, violencia (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Children, dictatorship and resistance: sons and daughters of the Chilean left (1973-1989)

• **Abstract (Descriptive):** *This research paper aims to recover the voices of children of Chilean left-wing activists through an analysis of their symbolic production and records of daily life such as letters, drawings and objects created between 1973 and 1989, as well as interviews recorded in documentaries produced during this period that are located in the Memory and Human Rights Museum in Santiago, Chile. This information was analyzed using the perspective of new childhood studies. The authors reflect on how children develop their own judgments and sense of reality and develop ethical meaning that dialogues with intergenerational heritage but surpasses it, reflecting their active participation in the construction of an affective community that transcends blood ties.*

* Este artículo corto es parte de los resultados preliminares del proyecto de investigación fondecyt N° 11140271 dirigido por la autora principal cuyo título es “Niñez en dictadura (1973-1989): Tácticas de resistencia en la niñez identificadas a través de la reconstrucción microhistórica y retrospectiva de los discursos infantiles a partir de tres fuentes distintas”. Es un proyecto financiado Fondecyt entre noviembre del 2014 y noviembre del 2017. Área: psicología; subárea: otras psicologías.

** Académica de la Facultad de Psicología. Universidad Diego Portales. Es psicóloga clínica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Psicoanálisis de la Universidad de Buenos Aires. Ph.D en Psicología mención psicopatología y epistemología clínica comparativa de la Universidad Paris VIII. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales. Correo electrónico: patricia.castillo@udp.cl

*** Académica del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. Es trabajadora social de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Trabajo Social de la misma casa de estudios. Cursa estudios doctorales en sociología en la Universidad de Chile. Correo electrónico: asgonzac@uc.cl



Key words: collective memory, dictatorship, children, violence (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Crianças, ditadura e resistência: filhos e filhas da esquerda chilena (1973-1989)

• **Resumo (Descritivo):** *Este artigo propõe recuperar a voz dos filhos-crianças dos militantes chilenos da esquerda a partir da análise das produções simbólicas e registros da vida cotidiana como cartas, desenhos, objetos elaborados por estas crianças entre 1973 e 1989, e entrevistas registrados em documentários dessa época e que atualmente estão no Centro de Documentação do Museu da Memória e os Direitos Humanos de Santiago do Chile; analisados sob a perspectiva dos novos estudos da infância. Reflete-se sobre a maneira em que as crianças elaboram o juízo e sentido da realidade, interpretam os fatos em que estão envolvidos (mobilizações, repressão, medo) e constroem um sentido ético que dialoga com a herança intergeracional, mas vai além desta; fato que reflete a participação política ativa das crianças na construção de uma comunidade afetiva que supera os vínculos consanguíneos.*

Palavras-chave: memória coletiva, ditadura, infância, violência (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-Introducción. -Los niños y niñas en la Dictadura. -Los nuevos estudios de la infancia. -Metodología. -Resultados. -Conclusiones. -Lista de referencias.

Introducción

En este estudio me propongo investigar los discursos y prácticas de los niños-hijos y niñas-hijas de la izquierda chilena durante la Dictadura militar (1973-1989), intentando aprehender las tácticas de resistencia (De Certeau, 1996, p. 130) que se hacen visibles en los modos de distinguir, categorizar e interpretar la realidad social.

Se trata, entonces, de ubicar un más allá de la reproducción social vía identificación, es decir, encontrar una grieta en la estructura, en la que los niños y niñas a veces se alojan para significar y participar en los hechos históricos; en dicha brecha, los niños y niñas consideran lo entregado por el orden establecido y por las instituciones adultas, pero a su vez aportan una interpretación original (García, 2009) que permite la emergencia de subjetividades imprevistas (Tijoux-Merino, 2013), y algunas veces emancipadoras (Kallio, 2007).

Para encontrar esos mecanismos particulares mediante los cuales los niños y niñas construyeron en el pasado reciente sus juicios sobre la realidad, analicé información del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Este estudio se ubica dentro de una intersección entre los estudios de la psicología social de la memoria (Piper-Shafir, Fernández-Droguett & Íñiguez-Rueda, 2013, Shafir, 2009) y los nuevos estudios sobre infancia (James & Prout, 2003, Vergara, Vergara, Peña & Chávez, 2014, Vergara del Solar, 2003, 2010). Su pertinencia y relevancia está asociada a la posibilidad de documentar el periodo histórico de la Dictadura Militar en Chile desde una perspectiva habitualmente no incorporada -la historia y la memoria de los niños y niñas-, la que a su vez permite dar consistencia a los argumentos contemporáneos de los estudios de la infancia respecto del carácter activo de los niños y niñas en la construcción de su sentido ético, de la producción de significados; es decir, de la dialéctica de la inmersión cultural.

Los niños y niñas en la Dictadura

La experiencia de los niños y niñas durante la Dictadura ha sido escasamente analizada. La mayor parte de los estudios han llegado a la infancia en la Dictadura investigando, desde la psicología social de la memoria, la transmisión intergeneracional de los episodios traumáticos vividos por las víctimas de la Dictadura, o bien el modo particular de heredar una versión del pasado que tiene cada grupo político social

(Magendzo, Rubio & Aubel, 2011, Toledo & Magendzo, 2008). Estos estudios se han sumado a un grupo importante de trabajos que investigan desde la psicología temas relacionados con la violencia de Estado y la memoria histórica (Agger & Jensen, 1996, Aubel, 1999, Forcinito, 2006, Maffla, 2007, Teubal, 2003, Villalta, 2009).

En muchos de estos estudios los niños y niñas son considerados como sujetos activos en la elaboración de la memoria; sin embargo, la mayor parte de ellos se concentra en nietos, nietas, hijas o hijos que no vivieron directamente el periodo dictatorial, y por tanto sus actos y posicionamiento político se producen de forma retrospectiva, y más que nada en la disputa por una determinada versión de la historia.

Otra vía para encontrarse con las experiencias de infancia elaboradas en primera persona la ofrece la literatura: el fenómeno denominado por algunos investigadores e investigadoras como “hablan los hijos” (Jeftanovic, 2011). Bajo la categoría de “relatos de filiación” (Roos, 2013, Viart, 2009) puede clasificarse en la literatura una serie de trabajos que se ubican desde una lógica autobiográfica y que permiten escuchar una voz infantil que reconoce un modo particular de participar en los hechos sociales, un modo que se distancia de la pasividad, de la incomprensión o de la ingenuidad usualmente atribuida a la niñez (Contardo, 2013, Costamagna, 2013, Pezoa, 2013, Zambra, 2011, 2014).

Sin embargo, se hace particularmente difícil encontrar una reconstrucción historiográfica de la infancia en la Dictadura. La mayor parte de trabajos historiográficos, sociológicos o antropológicos desde los cuales es posible observar la vida cotidiana de la época, analizan y recopilan hechos relacionados con los partidos u organizaciones políticas, o bien con las experiencias con la dirigencia y grupos más relevantes en la resistencia, o con los aparatos de seguridad. La vida de los niños y niñas quizás podría ubicarse entre esos espacios o recuentos; sin embargo, así se hace difícil describir, encontrar evidencia y dar verosimilitud a ese evanescente espacio de la niñez que creció en Dictadura y cuya vida de una u otra manera se fue

impregnando de la “resaca histórica” (Salazar, 2006) de un conflicto cuyas consecuencias en la subjetividad nacional aún no terminamos de extraer.

Esta carencia de estudios tanto históricos como sociales sobre los niños y niñas en el periodo puede deberse al vertiginoso cambio al que hemos asistido en materia de representaciones de la infancia. Solo hace un par de décadas ha empezado a considerarse a los niños y niñas como activos productores de significados y significaciones. Ello hace que hoy exista factibilidad teórica para validar las producciones simbólicas infantiles como un testimonio o una particular manera de ilustrar una realidad social.

Los nuevos estudios de la infancia

Se ha nominado “nuevos estudios sobre infancia” a las perspectivas provenientes de la sociología de la infancia (James & Prout, 2003, Vergara del Solar, 2003, 2010) y de la psicología social crítica (Burman, 1994, Burman, 2008) las que consideran a los niños y niñas como actores sociales intensamente involucrados en la construcción de sus propias vidas; lo cual, por cierto, no implica desconocer las determinaciones estructurales que moldean sus trayectorias sino enfatizar la necesidad de situar la aproximación a lo infantil, desde una comprensión que considere las referencias simbólicas con base en las cuales los niños y niñas conforman su subjetividad e identidad, como formas de recreación cultural en la que son activos artistas (Vergara, Chávez, Vergara & Hevia, 2010, p. 3).

Los niños y niñas no solo tienen derechos -y estos deben ser asegurados por el Estado-, sino que reflexionan, co-construyen su subjetividad y elaboran el contexto social de una forma particular, a veces impredecible (Castillo-Gallardo, 2011) y, desde esa posición participan y producen significados y cultura¹. Evidentemente, esta perspectiva es muy reciente y aún sigue causando consternación en el mundo adulto (Vergara del Solar, 2003);

¹ De hecho, esto ha originado toda una corriente de reflexión y acción entre los profesionales que trabajan con infancia que han conceptualizado el “protagonismo infantil” (Gaytán, 1998, Liebel, 2007, Senna & Uchoa, 2007).

sin embargo creemos que es importante, para fundar una nueva relación entre sujetos adultos y menores, reconocerles a estos últimos el estatuto de ser partícipes de la historia de manera activa y de producir tácticas de resistencia (De Certeau, 1996) que pueden ser consideradas como políticas, aun cuando no estén inscritas en lo tradicional.

Metodología

Desde dicha perspectiva indago exploratoriamente un tipo acotado de experiencia de niñez en Dictadura: los hijos e hijas de padres y madres opositores a la Dictadura o de la “resistencia”, muchos de los cuales fueron torturados y/o asesinados y desaparecidos. Esto se debe a que el material analizado pertenece al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos -el cual ha reunido información fundamentalmente de las víctimas-.

En términos metodológicos, el estudio se inscribe en la investigación social cualitativa, siendo de carácter exploratorio y comprensivo. Utilizo un enfoque discursivo, asumiendo que el discurso consiste en una práctica creadora de la realidad social (Potter, Wetherell & Wetherell, 1987).

Mi objetivo es reconstruir y analizar las tácticas -al decir de Michel de Certeau (1996)- que implementaban los niños-hijos y niñas-hijas para singularizar, participar, responder o resistir a los discursos hegemónicos provenientes del mundo adulto durante la Dictadura chilena (1973-1989).

Como dispositivo de producción de datos utilicé dos fuentes: 1) la recolección de objetos producidos por niños y niñas de los dos grupos de la época -cartas, dibujos, cuadernos escolares, diarios de vida-; 2) registros de la vida cotidiana -videos y audios de la época- pertenecientes al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Para analizar esta información utilicé el análisis de contenido (Andreu, 2001) con el objetivo de responder ¿De qué manera los niños y niñas distinguían, interpretaban y categorizaban distintos aspectos de vivir en

dictadura? ¿Qué tácticas implementaban los niños y niñas para participar, responder o resistir a los discursos hegemónicos provenientes del mundo adulto?

Resultados

La verdad

¿Qué viven los niños y niñas como verdad? ¿Desde dónde juzgan la realidad que los rodea? El juicio de realidad se construye desde la realidad psíquica que porta cada sujeto. Isidoro Berenstein (1995) define la realidad psíquica como el

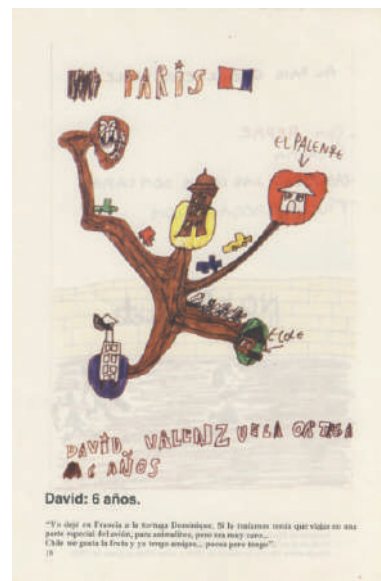
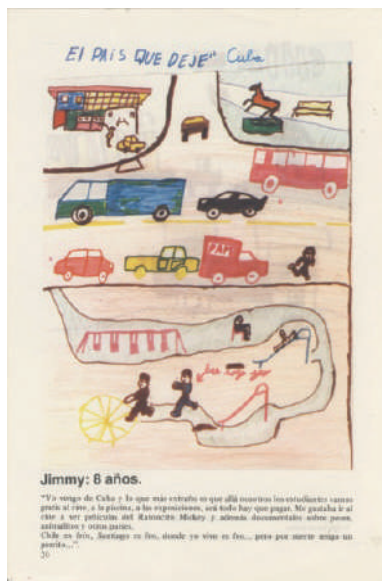
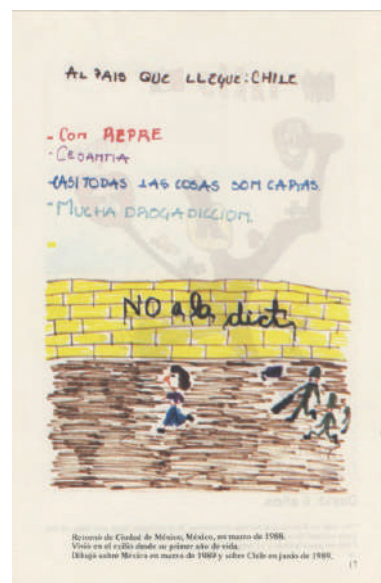
(...) conjunto de vivencias, emociones y representaciones inconscientes, personificadas como objetos, que el yo siente como interiores y reales. Está en relación con y se diferencia de otra realidad, llamada externa, que el yo siente afuera de sí y poblada por personas, instituciones, normas culturales, leyes, etc. (Berenstein, 1995, p. 19).

El juicio político de los sujetos debiera constituirse a su vez a partir de esta misma interrelación de elementos, y estos están presentes en los actos de enunciación en los que se evalúa la realidad y se pronuncia un determinado deber-ser de las cosas.

Los niños y niñas hijos de militantes, víctimas o no de la represión, evaluarían la realidad social de la época, demostrando la relevancia que para ellos tiene el andamiaje imaginario familiar sobre el cual edificaron un sentido ético particular.

Esto puede ser observado en los niños y niñas cuyos relatos se centran en la experiencia de ser retornados. Varios de ellos participaron en el Pidee², y hemos podido recuperar sus dibujos acerca del país del que vienen y del país al que llegaron:

2 Fondo Fundación para la Protección de la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia (Pidee), Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.



Como es posible observar, los dibujos de los niños y niñas están llenos de detalles, como si el trazo permitiera traducir un potencial verborreico de imágenes y descripciones del país que han encontrado. La evaluación de la realidad social chilena es bastante detallada y cargada de sentimientos. En ella aparece la represión de la Dictadura, entendida como una supervigilancia presente a través del helicóptero de Jimmy, pero también en el contexto represivo de la representación de la escuela en Dominique y David, o en el edificio de la población La Bandera³ dibujado por Pablo.

La percepción de la desigualdad entre las clases sociales se manifiesta claramente, así como la pobreza devastadora. Es interesante porque además los dibujos no solo ponen la experiencia del niño o niña en el centro, sino que lo sitúan como un hipernarrador que observa a distintos actores desplazándose. Los fenómenos sociales se observan como afectando un *nosotros* que excede ampliamente el marco del sufrimiento individual.

Asimismo, es posible advertir en los detalles de los dibujos tanto el impacto de la pobreza en la ciudad como la desigualdad, específicamente en materia de acceso y presencia de la naturaleza, áreas verdes, colores y arquitectura. Son niños y niñas del exilio y están impactados con las diferencias entre el país del que provienen y el país al que llegan, entre la gente rica y la gente pobre, entre lo colorido del paisaje de su lugar original y la ausencia de color del lugar al que llegan.

Sin embargo, esa verdad de ruptura, de injusticia, de diferencia, no solo la describe el niño o niña del exilio que ha podido vivenciar esta experiencia dual; también la describen los niños y niñas que están en Chile, a partir de las explicaciones que los sujetos adultos les han ofrecido, y desde donde producen una propia imagen del país, al modo de un espejo nuevo. Por ejemplo, a continuación presentamos estas palabras de Pato, un niño entrevistado en el documental de Augusto Góngora:

“Mis papás trabajan en el POJ. La situación de mi familia es mala porque les pagan poco, les pagan muy poco en los trabajos de mi papá y de

mi mamá” (Pato, hijo de trabajadores, 8 años, testimonio en documental *Los niños prohibidos* [1986])

En este documental, Pato, un niño de no más de 8 años, elabora un razonamiento acerca de por qué es necesario que ellos *se cuelguen a la luz*,⁴¹² entendiendo que este es un acto ilícito, pues así lo planteaba Chilectra⁵ a través de la televisión. Este conflicto -dícese “moral”⁶-, produce en el niño vergüenza y miedo, pero a su vez pone en juego una cierta ética, una pregunta por la justicia y una valoración paradójica, como la paradójica situación que viven como familia:

“Yo creo que es un robo, pero es un robo justo” (Pato, hijo de trabajadores, 8 años, testimonio en documental *Los niños prohibidos* [1986]).

El uso del oxímoron es sólido y certero, cierra el debate y le da sentido a la acción, le otorga una ética particular, un sentido de utopía, en el que los actos cotidianos representan pequeños mecanismos de un articulado mayor.

La Dictadura no solo es el cese de los derechos políticos. La Dictadura aparece como la figura responsable del hambre, la precariedad de la vivienda y el contraste con el exceso de bienes que tiene exclusivamente un segmento privilegiado. Es un entramado mayor con consecuencias múltiples. Así lo observan también los niños y niñas tratados en el Pidee, quienes en sus distintas creaciones expresan esta realidad dibujándola, escribiéndola, denunciándola y deseando en cada acto que la Dictadura se termine, pues el dictador es el responsable de este y otros dolorosos eventos por los que pasan los “niños y niñas de Chile”, por ende, todos los niños y niñas. Un *nosotros* en el que existe una ética que evalúa lo justo y lo injusto desde fuera de las comunicaciones oficiales del régimen.

“Yo creo que a mucha gente le pasa lo mismo que a mí: se tienen que colgar y los niñitos también tienen que quedarse

3 Barrio emblemático de Santiago por su pobreza y combatividad durante la Dictadura.

4 Acceder a la luz a través de unos cables que no estaban sujetos a registro por parte de la compañía de luz.

5 Compañía de distribución de la corriente eléctrica de Chile.

6 Me refiero a “moral” como la aplicación de un código convencional que permite dirimir lo bueno de lo malo en un determinado contexto social.

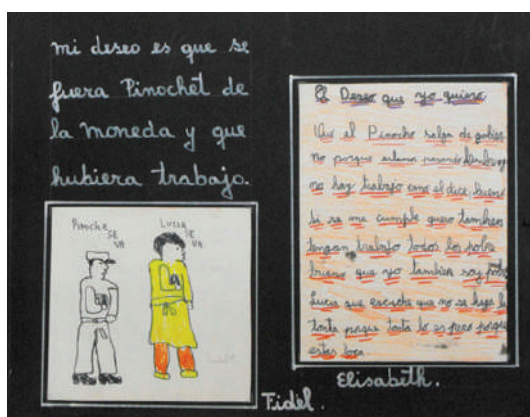
a veces, igual que yo, encerrados en la casa” (Pato, hijo de trabajadores, 8 años, testimonio en documental *Los niños prohibidos* [1986]).

Pareciera entonces que el ejercicio de la subversión no solo es algo admisible -por el contexto de violencia y de represión al que las familias estaban sometidas-, sino también un razonamiento indispensable pues produce un trazo identitario con el colectivo político en el que se inscriben las referencias simbólicas más importantes -familiares-.

Esta alusión al nosotros, al colectivo, a la comunidad de los sujetos afectados, a los trabajadores y trabajadoras, aparece en varias producciones infantiles encontradas, inclusive en los casos en que la Dictadura ejecutó o hizo desaparecer a alguno de sus ascendientes. Los niños y niñas siguen teniendo conciencia del dolor del semejante:

“Yo, me sigue y yo creo que me va a seguir afectando el régimen; por todo. Ya me dio un golpe. Sé que no es solamente mi caso, sé que otros niños tienen otros problemas: papás cesantes, otras cosas” (Entrevista a niña, hija de detenido desaparecido en *Piececitos de niño*, 1986).

El relato es crudo, la racionalidad es cruda. Su padre está desaparecido y, sin embargo, ella se solidariza con aquellos niños y niñas cuyos padres y madres están sin trabajo. El lazo social que los une parece fuerte y visible. Así también puede observarse en algunos dibujos provenientes del trabajo del Pidee con niños y niñas en proceso de reparación:



En cierta forma, la elaboración del dolor resultante de las distintas formas de violencia del Estado vividas por los niños y niñas hijos de la izquierda, incluía una referencia al todo, al colectivo, a la sociedad, y una cierta ética que se forjaba desde ese desgarrador razonamiento:

“Porque recuerdo y comparo cosas que me pasaban antes con lo que me pasa ahora. Voy a tener ideales que otros no tendrán: solidaridad, comprensión. Voy a tener más claro lo que pasa y voy a entender mejor cualquier cosa” (Luis, en Álamos, 1992, p. 68).

Los horizontes políticos, las decisiones políticas de los niños y niñas se vieron constreñidos por las circunstancias históricas. Sus posiciones son el resultado de los desesperados esfuerzos por entender lo que estaba ocurriendo, así como también de los desesperados esfuerzos de las personas adultas por explicarles. La alusión al futuro enunciada en la formulación: “voy a...” de Luis, nos muestra la difícil tarea de construir una verdad para el presente, el escepticismo respecto del decir de las gentes adultas y de las instituciones, y la confianza en que en algún momento en el futuro se podrá entender lo que ha pasado.

Paulo (12 años), al terminar el documental *Eran unos que venían de Chile* (1985-1987) -registro realizado por su padre respecto al difícil proceso de adaptación tras su retorno desde Suecia-, cierra diciéndole a la cámara que ahora se quiere quedar en Chile, que le gusta estar en este país y que “si me voy, soy un cobarde”. Una frase de cierre dramática, pues porta la carga de un juicio moral a quienes tuvieron que tomar la vía del exilio y que

luego no retornaron, y que a su vez refleja la conciencia del riesgo de vivir en este país y de decidir quedarse. Niños y niñas que tomaron en sus manos los proyectos de sus padres, pero que en la enunciación de esos proyectos se asoma el proceso de elaboración del contexto, decisiones por tomar, y un modo propio de presentarse en la política; y no necesariamente un proceso de identificación, más bien una obligación a subjetivarse en la política, a tomar decisiones y a actuar en consecuencia:

“El ahora ha sido asesinado, ha sido asesinado por los cuervos de la Dictadura. Esto si lo quieren llamar de otra manera, bueno, yo lo llamo así. Hay que vengarlo, hay que terminar con esto, no podemos aceptar más muertes. Yo no estoy llorando, yo no he llorado hasta el momento. Yo seguiré el camino de él. Yo en este momento no muestro mi pena, muestro mi indignación, porque no terminamos nunca con esto. Nos tenemos que unir aunque sea yo un niño de 14 años que les llama la atención (Manuel Guerrero, 14 años. Discurso pronunciado en la Vicaría de la Solidaridad durante el velatorio de su padre, Manuel Guerrero Ceballos).

“Ahora, tenemos que unirnos todos, y hacer algo, porque si sigue así, van a haber más niños que van a seguir sufriendo la muerte de su padre y no es posible que todos los niños sigan sufriendo lo que nosotras hemos sufrido”. (Javier Parada, 9 años, en programa de televisión Chile: imágenes de la Dictadura).

Mi Papá

En el material encontrado, la figura parental se observa como clave para desautorizar las “mentiras oficiales” que desde el régimen se promovían: “los subversivos desalmados, los que murieron como ratas, los que se mataban entre sí en enfrentamientos”. La experiencia de paternidad de los hijos e hijas de la izquierda en este punto fue fundante para construir una ética y un sentido de la realidad que podía encontrar respuestas en los medios, no en el régimen.

En este sentido, es posible reconocer que

el escenario está plagado de un maniqueísmo infantil -los buenos y los malos-; sin embargo, esta retórica no surge desde los niños y niñas, sino más bien es el discurso de los actores de la Dictadura, quienes para legitimar su brutalidad propagaron imágenes absurdamente caricaturizadas del conflicto: “los salvadores de la patria o el perverso comunismo internacional”. En muchos pasajes de las producciones infantiles encontradas se cuela la duda, lo inverosímil de este mundo blanco y negro.

Muchos de los fragmentos que presento a continuación corresponden a hijos e hijas de presos políticos, de exiliados, de detenidos desaparecidos y de ejecutados políticos; sin embargo, no eran los únicos niños y niñas a los que, para establecer la verdad, les fue preciso renunciar a cualquier insinuación oficial respecto a lo que estaba ocurriendo y se refugiaron en el saber de la colectividad afectada, de un nosotros, de los “tíos compañeros”; una comunidad afectiva que trasciende por momentos la familia para construir un nosotros que se nutre con compañeros y compañeras del pasado y del futuro.

¿Quién fue mi padre? ¿Quiénes son y cómo son nuestros padres? Interpelación mágica dirigida a estas voces acalladas en el tiempo:

“Mi papá fue un Baliente”⁷⁴ camarada del partido comunista de Chile que murió con el presidente de la república Don Salvador Allende Gosses que murió por él” (escrito por María Eugenia Paris Horwitz, 9 años, hija de Egidio Enrique Paris Roa, detenido en La Moneda el 11 de septiembre de 1973, ejecutado político).

“Mi padre perseguía un ideal que era muy claro para muchos. Era un hombre muy abierto-El quería lo mejor para todos y siempre luchó por ello” (Manuel Guerrero, 14 años. Discurso pronunciado en la Vicaría de la Solidaridad durante el velatorio de su padre, Manuel Guerrero Ceballos).

⁷ En los testimonios por escrito de los niños, tales como cartas, mantuve la sintaxis y ortografía original. En los testimonios orales, tales como declaraciones en documentales, transcribí los textos de acuerdo con la sintaxis y ortografía correctas.

¿Cómo funciona la justicia en este país? Tratando de entender, los niños y niñas hijos de la izquierda nos explican, primero intentando ocupar las categorías maniqueas e inverosímiles del régimen:

“Por qué nos quitan al papá yo no sé por qué, se llevan a los papás cuando no son malos cuando sea grande podre saber esto porque yo no entiendo nada, mi mami dice que tenemos que portarnos bien y estudiar así volverás con nosotros” (Cristina Alegría, 10 años. Carta escrita a su padre José Alegría, detenido en el campamento de prisioneros de Isla Quiriquina, s/f).

“Y por muy malo que sea alguien, no veo porqué hay que echarlo del país. Pero en todo caso mi papá no era malo” (Entrevista a niño de 9 años, hijo de exiliado. En documental *Los niños prohibidos*, 1986).

“Te espero porque eres bueno y no eres malo” (Patricia Alegría, 9 años, carta escrita a su padre José Alegría, detenido en el campamento de prisioneros Isla Quiriquina, s/f).

“Porqué te tienen lejos de nosotros? (...) Se llevan a los papás cuando no son malos” dice Cristina más adelante en su carta. Le dirige su incompreensión al padre preso, pareciera ser una reflexión en voz alta, una manera de transmitir al destinatario la angustia de no entender la situación de prisión y de amenaza. A su vez, en el testimonio asoma una suerte de esperanza de poder entender lo que sucede cuando ella sea grande, como si lo que faltara fueran aspectos cognitivos por desarrollar ante el discurso oficial.

“Yo lo único que sabía era que mi papá estaba preso por razones políticas. Y siempre mantuve la esperanza de que lo iba a ver regresar” (Yuri, 13 años, en Álamos, 1992, p. 39).

“Cuando era más niño no entendía por qué lo habían matado solo por pensar distinto. Yo no puedo meterme esto en la cabeza, todavía” (Entrevista a Germán Berger, 13 años, en documental *Los niños prohibidos*, 1986).

Todavía Germán duda, no puede entender las explicaciones oficiales, y las familiares no le son suficientes para explicar algo que escapa a toda lógica. En ese “todavía” se resume la esperanza de que algún día podrá *metérselo en la cabeza* y también la violenta obstinación de rechazar una explicación insuficiente.

Los padres y madres, también desconcertados, inmóviles, sin saber cómo explicar lo inexplicable, intentaron en muchos casos construir normalidad, fingir seguridad, representar el papel de padres y madres protectores en la circunstancia que fuera. En muchos casos, estos mandatos eran explícitos, enviados a través de cartas o de desesperados mensajes:

“Me alegro de la disciplina que has implantado en la casa: poca TV, horas adecuadas de acostarse, etc. Creo que es muy bueno para su rendimiento y para la formación de su personalidad” (Mariano Requena, carta escrita a su mujer desde la prisión en el año 1974).

“Quiero pedirles que, mientras yo no esté en la casa, se porten muy bien, que no le creen problemas a la mamá y que la obedezcan en todo” (José Tohá, carta escrita a sus hijos desde Isla Dawson, octubre de 1973).

¿Cómo entiende un niño o niña este mandato? Quizá desde el único lugar que se le demarca como posibilidad para su acción: estudiar, comer la comida, no llorar. Los niños y niñas muchas veces implementaban sus propios actos políticos destinados a cumplir su tarea: cuidar a la mamá y no dar más problemas en un escenario lleno de problemas:

“La Betty dice que no hay que tener pena debo portarme bien y estudiar mucho porque siempre te esperamos...” (Lulú Alegría, 9 años, carta escrita a su padre José Alegría, detenido en el campamento de prisioneros de Isla Quiriquina, s/f).

“Mamita dice que no debemos llorar y estudiar mucho para que tu estés un poquito contento” (Patricia Alegría, 9 años, carta escrita a su padre José Alegría, detenido en el campamento de prisioneros de Isla Quiriquina, s/f).

Se podría interpretar como tácticas de resistencia, como gestos de compromiso, como una manera de dar a conocer a los otros, a los amados, que ellos y ellas saben que esta es una situación anormal y que están dispuestos a ayudar, inclusive cuando saben que eso solo los hará “un poquito contentos”.

Estas enunciaciones nos muestran en parte el recorrido del razonamiento de los hijos e hijas de la izquierda en la Dictadura, un razonamiento que se origina en una pregunta cuya respuesta es más bien maniquea -los buenos y los malos-, que luego construye una reflexión ética -lo justo, lo injusto- y que finaliza en una respuesta tentativa:

“Los exiliados para mí no han perdido su derecho de vivir, sino que se lo han quitado. Moralmente tienen el derecho de estar en su país porque ahí nacieron, ahí se educaron, aunque seas pobre o rico” (Entrevista a hijo de exiliado, 12 años, en documental *Los niños prohibidos*, 1986).

“En resumen, esto de mi papá sirve, no solo lo de mi papá, sino lo de muchas otras personas, como experiencia para que no vuelva a pasar” (Entrevista a Germán Berger, 13 años, en documental *Los niños prohibidos*, 1986).

“Todo lo que el no pudo hacer, porque no lo dejaron, lo tengo que hacer yo. Y hacer, además, todo lo que el hubiera querido que yo hiciera, ser buen estudiante, consciente. Por ejemplo, en la casa no me dan mucho permiso para trabajar, participar. Y yo pienso que mi papá me habría dicho que bueno” (Yuri, 13 años, hijo de detenido desaparecido, en Álamos, 1992, p. 40).

Maldad

Muy pocos fueron los padres y madres que, implicados en actos de la resistencia, dieron a sus hijos e hijas una explicación clara respecto a las decisiones que habían tomado y a la importancia de las mismas.

En la mayoría de los casos esta transparencia en la razones y en la descripción de la situación

no ocurría. Entonces, ¿qué pueden saber los niños y niñas sobre la violencia?, ¿qué pueden saber de la crueldad? Según las cartas, los dibujos y los testimonios videograbados, podríamos decir que sabían más de lo que se pensaba.

“Yo sé cómo son los asesinos” (Niño de 9 o 10 años en documental *Los niños prohibidos*).

“Yo creía que la habían matado, ahora creo lo mismo” (Rodrigo, 13 años, hijo de detenida desaparecida en Álamos, 1992, p. 37).

“Nací en un Chile que estaba siendo dirigido por gente con un odio muy grande” (Javiera Parada, 13 años, en el documental “Javiera de Chile”, 1989).

Amparados en ese saber, un saber a medias dicho, construyeron sus categorías para explicar la violencia y desde ese lugar justificar su espacio en la resistencia: la maldad es el resultado de la cobardía o de la falta de inteligencia, la maldad la portan los militares y Pinochet:

“Ellos creen en la maldad, no creen en dios, porque tienen cerebro de sapito” (Entrevista a niño de 7 u 8 años en documental *Los niños prohibidos*, 1986).

“Se llevaron a un niño detenido. Era un poquito más grande que yo. Tenía unos 14 o 15 años...”

“¿Y por qué se lo llevaron?”

“Porque estaba en la galería así, porque como no se la pueden con los grandes, se llevan a los cabros chicos” (Entrevista a niño de unos 11 años durante una movilización en el documental *Los niños prohibidos*, 1986).

En los dibujos del Pidee, esta idea también está presente. A modo de ejemplo, el dibujo de Marcela, a continuación, desnuda la falsedad de las palabras adultas, esas que escondían la verdad a los niños y niñas:



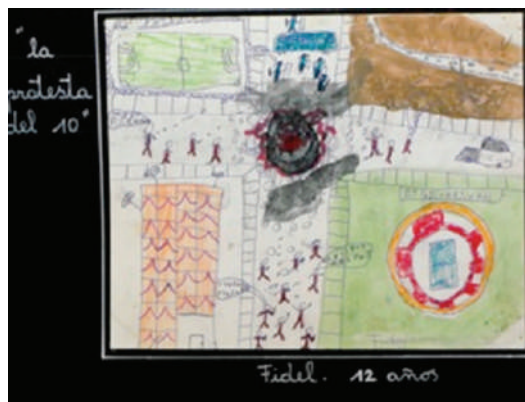
La niña del dibujo dice: “Mi papá no quiere dar una vuelta”, y con ello nos comunica que sabe que *dar una vuelta* no es algo inocuo, *dar una vuelta* es algo a lo que hay que oponerse, aunque es necesario sostener el eufemismo para que todos nos podamos entender.

Proyecto: Vamos a reconstruir este país

Los niños y niñas hijos de la izquierda en Dictadura dejaron sus huellas en estos objetos que hemos rescatado en el Museo, objetos en los que afloran distintos fragmentos que demuestran la conciencia del momento político, del estado del movimiento social y de las transformaciones que estos niños y niñas parecen esperar que se produzcan con la salida de Pinochet. Entre esos razonamientos está el de la lucha social violenta, la necesidad de acabar con la Dictadura a través de violentos enfrentamientos en las movilizaciones callejeras:

“No les gustaría, porque a nadie le gusta la guerra. Si es necesario hacer una guerra, hay que hacerla” (Entrevista a niño de unos 12 años en documental *los niños prohibidos*).

En los dibujos del Pidee también es posible observar la confianza que los niños y niñas depositan en la movilización social contra el dictador. Estos bosquejos pueden leerse como una manifestación de deseo, como la ilustración de una violenta esperanza en la que sin embargo se observan desenlaces en los que los sujetos protagonistas del odio no serían víctimas del mismo dolor que han provocado: no van presos, no serán asesinados; seguirán con vida, aunque fuera de Chile:



En el dibujo de Fidel se puede interpretar el inminente triunfo de la movilización social. En su traducción de la escena, los individuos partidarios de la resistencia son más y parecieran estar avanzando en torno a una gran barricada que tiene bloqueados a los enemigos, y en medio de las consignas y del disparo de uno de los personajes. El único que habla en nombre propio dice: “me lo pitie (sic) al paco”⁸, en tanto que los demás tienen consignas generales. Podemos sugerir que esa frase proferida en nombre propio porta la moción de deseo de estar ahí, de ser ese protagonista de la escena.

Otro ejemplo del material encontrado es el de Paulina y Vladimir. En ambas producciones es posible ver nuevamente esta moción de deseo: Pinochet es expulsado por el pueblo. En ese acto hay explicaciones, hay un pueblo que celebra la partida de los dictadores y que obtiene lo que quiere: casa y trabajo. El proyecto del pueblo está apropiado por estos niños y niñas, y representa para ellos cuestiones bien concretas.

8 En lenguaje oral popular en Chile significa “lo maté”.

Soluciones mágicas parecen ser el resultado del trabajo de imaginar salidas a los evidentes problemas en los que se observa que está involucrada toda la sociedad. En este sentido, el miedo no es ajeno a la reflexión; se han dimensionado las posibilidades del horror y en muchos de estos casos se ha vivido en cuerpo propio la ausencia o el daño de alguien amado. Esto es perfectamente visible en la secuencia de dibujos realizada por los niños y niñas en el documental de Ignacio Agüero, *Cien niños esperando un tren* (1988). La película que los niños y niñas realizan dentro del documental alude específicamente a la protesta como hecho social de interés, y también como generador de miedo.

En este escenario, ¿cuál es el futuro que pueden imaginar los hijos e hijas de la izquierda? Los relatos de futuro encontrados entre los registros del Museo de la Memoria son escuetos. En la mayoría de los casos, el futuro es la partida de Pinochet, que se traduce en una imagen luminosa:

“Nosotros vamos a reconstruir este país, me entendís, yo lo voy a reconstruir y lo voy a hacer, todo lo que sea. Entonces, yo no creo que estemos realmente podridos. Si estuviéramos podridos, estaríamos en otra parte, ¿veis?” (Patricia Antilef, 10 años, entrevistada en documental *Los niños prohibidos*, 1986).

El cuestionamiento y la consecuencia aparecen en estas reflexiones. Probablemente es el resultado de ser testigos de una confrontación que se vivía en el día a día, en el encuentro con niños y niñas retornados, y en otras experiencias de parentalidad que incluían un debate respecto a la dimensión privada:

“Hay que cambiar el mundo, la violencia familiar, hay que cambiar la mentalidad. Si yo estoy muy protestando contra el gobierno, y después agarro a charchazos a mi hijo. Yo creo que no se saca nada” (entrevista a Ricardo Lorca, 10 años, hijo de Carlos Lorca, militante socialista detenido y desaparecido el 25 de junio de 1975, entrevistado en el documental *Los niños prohibidos*, 1986).

Esta reflexión respecto a las relaciones intergeneracionales y la consecuencia con el discurso político aparece también en un fragmento de un diario de vida de Macarena Aguiló, leído en su documental *El edificio de los chilenos* (2011):

“Hoy yo estaba lavando una camisa de mi uniforme en el lavabo del baño y el Pablo me retó y me dijo que no se podía lavar ahí; sin embargo, el lo hace, como el ahora lava un calzón de la Manuela, entonces si yo le digo, el me busca cualquier pretexto para decirme que el puede y yo no.

A mí me da la impresión de que a los adultos no se les puede dar consejos porque si yo se los doy como soy chica, no lo siguen. Pareciera que uno no tiene mentalidad para pensar lo correcto y lo que no lo está”.

Conclusión

Los trazos y palabras recuperados de los niños desde ese bullicioso pasado que habita las producciones simbólicas disponibles en el Museo de la Memoria, nos permiten desandar un paso entre las relaciones paterno-filiales del Chile contemporáneo. En estas páginas me he encucillado para observar desde un lugar de horizontalidad tanto aquello que los hijos e hijas de la resistencia decían sobre la sociedad, los asesinos y las víctimas, como aquello que construían como posibles soluciones al conflicto por el que atravesaba el país y sus familias. Es decir, hemos procurado recuperar una parte del sentido que los actos políticos de los sujetos adultos tenían para ellos.

Lo que surge en primer lugar y de manera brutal es la pregunta por la necesidad de resistir, eso de los seres humanos que insiste en darle continuidad a la vida y transmitirla a nuevos seres, esa omnipotencia casi irracional de parir hijos e hijas durante la Dictadura a pesar de la persecución y del miedo. Resistir para proteger la vida, ¿construir vida para tener razones para resistir? Se diría entonces que el proyecto filiativo y el lugar de los niños y niñas ha sido en esto fundamental. Las transformaciones soñadas para la sociedad surgen en función de un

mundo distinto para quienes vendrán. Quienes vendrán, los hijos e hijas, los descendientes, parecen haber tenido esto claro desde siempre. ¿Los sujetos adultos...? A veces.

Con la recuperación de estas voces se asoman las marcas de una comunidad de filiación política intergeneracional cuyas ataduras se forjaron en torno a un proyecto racional y justo, pero también más allá de la razón, ahí donde se aloja el dolor compartido, o bien donde se funda ese saber que parte de atreverse “a sentir el sufrimiento ajeno como propio” (Rozitchner, 2012, p. 26), que nace de un sentimiento que pone en juego nuestro propio bienestar y actualiza una inquietud profunda que, a través del otro, vuelve nuevamente a ser planteada. Es la diferencia entre eso que Simón Rodríguez -según Rozitchner (2012)- calificaría como lástima y lo que sería el sentimiento de la empatía; es decir, hay aquí un nosotros forjado en esa característica del saber empático que permite que los niños y niñas elaboren un vínculo distinto con los otros y con ellos mismos, desde una perspectiva que incluye el orgullo y el respeto por las reglas que emergen y que apuntan a subvertir las indicaciones oficiales de la Dictadura militar.

A su vez, tropecé en varias ocasiones con dudas, con formulaciones infantiles que dan cuenta de una cierta incredulidad respecto a las respuestas que obtenían del mundo adulto, las que posteriormente configuran momentos de subversión que dan cabida a la ambigüedad, que permiten vivir lo no condicionado y que revelan con justicia el acto complejo de elaboración de un razonamiento infantil que satisfaga plenamente la búsqueda de la verdad.

Otro aspecto importante en esta construcción de la historia de los niños y niñas hijos de la resistencia, es el cómo estos se apropiaron de los discursos, teniendo en cuenta que en estos casos el “lenguaje político” es el “lenguaje familiar”. Sin embargo, también es posible observar la incompletitud de la transmisión intergeneracional y el espacio que esto abre para la recreación de horizontes y denuncias; por ejemplo, la necesidad de la belleza, el aprecio por la naturaleza o la interpelación a la inconsecuencia que en ellos se advierte; y ya hacia al final, un esbozo de

demanda de un nuevo trato entre niños o niñas y sujetos adultos, un nuevo trato consistente con la sociedad nueva que hay que construir.

Lista de Referencias

- Agger, I. & Jensen, S. B. (1996). *Trauma y cura en situaciones de terrorismo de Estado: derechos humanos y salud mental en Chile bajo la dictadura militar*. Santiago de Chile : América Cesoc.
- Andreu, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Centro de Estudios Andaluces*. Recuperado el 10 de enero de 2010, de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S,200103>.
- Aubel, B. (1999). Vivencia Infantil del Clima de Violencia y Represión bajo Dictadura su Relación con la Constricción y el Miedo, cuando Jóvenes. *Psyche*, 8 (2), pp. 73-83.
- Berenstein, I. (1995). Realidad psíquica y técnica clínica. *Revista de Psicoanálisis*, LI (3), pp. 19-27
- Burman, E. (1994). Poor children: charity appeals and ideologies of childhood. *Changes: An International Journal of Psychology and Psychotherapy*, 12, pp. 29-36.
- Castillo-Gallardo, P. E. (2011). Desigualdad social y espacio en la infancia. Trayectorias espaciales observadas en el juego infantil en niños de diferentes posiciones sociales. *Revista de Psicología Universidad De Chile*, 20, pp. 7-32.
- Contardo, O. (2013). *Volver a los 17*. Santiago de Chile: Editorial Planeta.
- Costamagna, A. (2013). *Había una vez un pájaro*. Santiago de Chile: Cuneta.
- De Certeau, M. (1996). *La Invención de lo cotidiano*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana.
- Forcinito, A. (2006). Narración, testimonio y memorias sobrevivientes: Hacia la posmemoria en la posdictadura uruguaya. *Letras Femeninas*, 32 (2), pp. 197-217. Doi: 10.2307/23023042
- García, S. (2009). Cuerpo, control y resistencia. Discursos de la inseguridad y prácticas del miedo en un distrito de Madrid. *Revista de*

- Dialectología y Tradiciones Populares*, 64 (2), pp. 7-36.
- Gaytán, A. (1998). *Protagonismo Infantil: un proceso social de organización participación y expresión de niñas, niños y adolescentes*. Ciudad de Guatemala: Redd Barna.
- James, A. & Prout, A. (2003). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Taylor & Francis.
- Jeftanovic, A. (2011). *Hablan los hijos: discursos y estéticas de la perspectiva infantil en la literatura contemporánea*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Kallio, K. P. (2007). Performative bodies, tactical agents and political selves: rethinking the political geographies of childhood. *Space and Polity*, 11 (2), pp. 121-136.
- Liebel, M. (2007). *Paternalismo, participación y protagonismo infantil. Participación infantil y juvenil en América Latina*. México, D. F.: Universidad Autónoma de México.
- Maffla, D. (2007). *Niños desaparecidos, identidades expropiadas bajo la dictadura militar en Argentina. La Historia de la Infancia en América Latina*. Bogotá, D. C.: Universidad Externado de Colombia.
- Magendzo, S., Rubio, M. & Aubel, B. (2011). Vivencia infantil del clima de violencia y represión bajo dictadura su relación con la constricción y el miedo, cuando jóvenes. *Psyche*, 8 (2), pp. 73-83.
- Pezoa, M. (2013). *Revolver. Relatos de una dictadura*. Santiago de Chile: Signo.
- Piper-Shafir, I., Fernández-Droguett, R. & Íñiguez-Rueda, L. (2013). Psicología social de la memoria: espacios y políticas del recuerdo. *Psyche*, 22 (2), pp. 19-31.
- Potter, J., Wetherell, M. & Wetherell, P. M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage Publications.
- Roos, S. (2013). Micro y macrohistoria en los relatos de filiación chilenos. *Aisthesis*, (54), pp. 335-351.
- Rozitchner, L. (2012). *Filosofía y emancipación. Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Salazar, G. (2006). *Ser niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XIX)*. Santiago de Chile: LOM.
- Senna, S. F. & Uchoa, A. (2007). Protagonismo infantil: co-construyendo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, 17 (38), pp. 311-320.
- Shafir, I. P. (2009). Investigación y acción política en prácticas de memoria colectiva. R. Vinyes (ed.) *El Estado y la memoria: gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*, (pp. 151-172). La Rioja: Dialnet.
- Teubal, R. (2003). Aspectos psicológicos de la restitución de niños desaparecidos-apropiados por la dictadura militar argentina. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, 11, pp. 227-248.
- Tijoux-Merino, M. E. (2013). Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia*, 20, pp. 83-104.
- Toledo, M. & Magendzo, A. (2008). *Estudio exploratorio de la enseñanza y aprendizaje de la sub-unidad: "Régimen Militar y transición a la Democracia". Proyecto Fondecyt N° 1060550*. Santiago de Chile: Unesco.
- Vergara, A., Chávez, P., Vergara, E. & Hevia, A. E. (2010). Televisión y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago. *Polis*, 9 (26), pp. 1-17. Doi: 10.4000/polis.830
- Vergara, A., Vergara, E., Peña, M. & Chávez, P. (2014). Childhood in Children's Eyes: Analysis of a Discourse among Middle-Income Sectors in Santiago de Chile. *Children & Society*, 28 (2), pp. 81-92.
- Vergara del Solar, A. (2003). Infancia en el Chile actual: conflictos culturales e investigación social. En A. Vergara del Solar & J. C. Busos-Troncoso (eds.) *Esa oscura vida radiante. juventud, infancia y nuevas ideantidades culturales*, (pp. 125-158). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, Ediciones Escaparaté.
- Vergara del Solar, A. (2010). Televisión y vida cotidiana de la infancia: Un estudio de

casos con niños y niñas de Santiago. *Polis (Santiago)*, 9, pp. 371-396.

Viart, D. (2009). Le silence des pères au principe du «récit de filiation». *Études françaises*, 45 (3), pp. 95-112. Doi: 10.7202/038860ar.

Villalta, C. (2009). De secuestros y adopciones: el circuito institucional de la apropiación criminal de niños en Argentina (1976-1983). *Historia Crítica*, (38), pp. 146-171. Doi: Article.

Zambra, A. (2011). *Formas de volver a casa*. Barcelona: Anagrama.

Zambra, A. (2014). *Mis documentos*. Buenos Aires: Editorial Anagrama.

Cartas de Lulú a José Alegría.

Cartas de Patito a José Alegría.

Cartas de Betty a José Alegría.

Cuaderno de Quena París a Chile.

Fondo Fundación para la Protección de la Infancia Dañada por los Estados de Emergencia (Pidee):

“Queremos ser felices”.

“Infancia y dictadura”.

“Dibujos Hijos del Retorno”.

Archivo perteneciente al Museo de la Memoria y Derechos Humanos

Documentales

“El diario de Agustín”, dirigido por Ignacio Agüero 2008.

“La ciudad de los fotógrafos”, dirigido por Sebastián Moreno, 2006.

“El edificio de los chilenos”, dirigido por Macarena Aguiló, 2010.

“Los niños prohibidos”, dirigido por Augusto Góngora, 1986.

“Chela: sobre sueños, amores y lucha en Chile”, dirigido por Lars Palmgren, 1986.

“Piececitos de niño”, dirigido por Hernán Fliman, 1986.

“Cien niños esperando un tren”, dirigido por Ignacio Agüero, 1988.

“Eran unos que venían de Chile”, dirigido por Claudio Sapiaín, 1985-1987.

“Javiera de Chile”. Dirigido por Andrés Acuña, 1989.

“Chile, las Imágenes Prohibidas” documental que consta de 4 episodios, transmitido por Chilevisión los miércoles 14, 21, 28 de agosto y 4 de septiembre 2013.

“Teleanálisis”, programa emitido entre 1984 y 1990.

Fondo de cartas de expresos políticos y relegados

“Mis queridos hijos”. Carta de José Tohá desde Dawson, octubre de 1973.

Carta de Ninoschka Henríquez a Lucía Hiriart de Pinochet.

Referencia para citar este artículo: Murguía-Mier, S. P., Unikel-Santoncini, C., Blum-Grynberg, B. & Taracena-Ruiz, B. E. (2015). Anorexia nerviosa: el cuerpo y los mandatos sociales-superyóicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 923-935.

Anorexia nerviosa: el cuerpo y los mandatos sociales-superyóicos*

SONIA PATRICIA MURGUÍA-MIER**

Candidata a Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

CLAUDIA UNIKEL-SANTONCINI***

Investigadora del Instituto Nacional de Psiquiatría, México.

BERTHA BLUM-GRYNBERG****

Profesora Universidad Nacional Autónoma de México, México.

BERTHA ELVIA TARACENA-RUIZ*****

Profesora Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Artículo recibido en abril 1 de 2014; artículo aceptado en julio 10 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *En este trabajo analítico y cualitativo presentamos los resultados de una investigación aplicada a cinco chicas con diagnóstico de anorexia nerviosa o trastorno alimentario no especificado. Utilizamos metodología de la sociología clínica en seis sesiones grupales y dos entrevistas individuales, para conocer las instancias psíquicas que se ponen en juego cuando la joven con anorexia nerviosa es capaz de lastimar su cuerpo tan gravemente, y continuar con esa dinámica a veces hasta la muerte. Encontramos que no las mueve un ideal de delgadez estético y que la enfermedad es regulada por el superyó, sostenida por lo que llamamos mandatos sociales-superyóicos, que son frases coaguladas -carentes de sentido-, que las instala en un fuera de control, como un regulador implacable, propiciando el dominio de la pulsión de muerte.*

Palabras clave: psicoanálisis, anorexia nerviosa, superyó, cuerpo humano (Tesauro ISOC de Psicología).

* Este artículo corto es una síntesis de la investigación denominada "Anorexia nerviosa: El cuerpo y los mandatos sociales", presentada por una de las autoras para optar al título de Doctora en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, 2013. Financiada y aprobada por el Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) de México. El período de realización fue de agosto de 2009 y finalizará en septiembre de 2015. La aplicación institucional corrió durante el año 2011. Área: Psicología; subárea: Psicología.

Se hace un reconocimiento especial a las instituciones: Clínica ABC de los TCA, S. C., por las facilidades brindadas en el desarrollo de la aplicación de esta investigación; así también a la Unam por sostener la formación académica de la estudiante de doctorado desde 1968 y al Conacyt por la beca que hizo posible la obtención de este grado.

** Licenciada en Psicología de la Unam, FES Iztacala; Socióloga por la Unam, FES Acatlán; Maestra en Psicología por la Unam, CU; Candidata a Doctora en Psicología por la Unam. Correo electrónico: spmurguia@gmail.com

*** Licenciatura en Psicología por la Uam-X México, Maestra en Psicología por la Unam; Doctora en Psicología por la Unam, Investigadora del Instituto Nacional de Psiquiatría, México, D. F. Correo Electrónico: unikels@imp.edu.mx

**** Licenciada en Psicología por la Universidad de la Plata, Argentina, con Doctorado otorgado por la Pontificia Universidad Católica de Argentina en Buenos Aires. Formación psicoanalítica: Ampag- Asociación Mexicana de Psicoanálisis Grupal y en la Asociación Mexicana de Psicoanálisis y Psicoterapia. Profesora de tiempo completo en la división de estudios de posgrado en la Unam, coordinadora de la Maestría en Psicoterapia para Adolescentes desde 2007, México. Correo electrónico: bblumg@gmail.com

***** Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología Unam-México, con Doctorado en Ciencias de la Educación 1982-1985, Universidad de París VIII, París, Francia, con Post-doctorado en Psicología del niño y del adolescente. Diploma de Estudios Especializados Superiores, Universidad de Aix en Provence, Francia. Profesora de carrera titular C, tiempo completo definitivo. Carrera de Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala Unam. Tutora en los Doctorados de Psicología y de la Maestría en Enfermería. Coordinadora del Programa Subjetividad Sociedad. Correo electrónico: etaracena@yahoo.com



Anorexia nervosa: The body and commands from the social-superego

• **Abstract (analytical):** This analytical and qualitative paper presents the results of work carried out with five girls previously diagnosed with anorexia nervosa or unspecified eating disorders. The study used a clinical sociology methodology in six group sessions and two individual interviews with the goal of understanding the psychological factors that allow young women with anorexia nervosa to damage their body so severely that in extreme cases they can kill themselves. The study found that instead of focusing on the ideal and aesthetics of being skinny, the disorder is regulated by what the authors have named 'commands' from the super-ego. These are phrases that aren't rational and lead to a lack of self-control. These commands act as an unstoppable regulator and allow the death instinct to take over.

Key words: psychoanalysis, anorexia nervosa, super-ego, body image (Isoc Psychology Thesaurus).

Anorexia nervosa: corpo e mandatos sociais do superego

• **Resumo (analítico):** O presente trabalho, analítico e qualitativo, apresenta os resultados de uma investigação com 5 meninas diagnosticadas nos quadros de anorexia nervosa ou transtorno alimentar não especificado. Aplicou-se a metodologia da sociologia clínica em seis sessões de grupo e duas entrevistas individuais a fim de avaliar as instâncias psíquicas que entram em jogo e que permitem que uma menina com anorexia nervosa seja capaz de ferir seu corpo de maneiras das mais severas e, mesmo já debilitada, continue nessa mesma dinâmica de automutilação, muitas vezes resultado na sua própria morte. Descobrimos que o que as move não é um ideal de magreza estética e que a doença é regulada pelo superego, apoiado em mandatos sociais-superegóicos - e.g. frases temáticas coaguladas no sujeito -, que acaba por ser um regulador implacável de pulsões, que se instalam em um fora de controle como um regulador implacável, propiciando o domínio da pulsão de morte.

Palavras-chave: psicanálise, anorexia nervosa, super-ego, imagem corporal (Tesauro Isoc de Psicologia).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados. -4. Discusión. -5. -Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La anorexia nerviosa o anorexia mental se ha pensado como una enfermedad del siglo XXI, que responde al ideal de delgadez que la sociedad actual propone; en general, se cree que es un padecimiento de las sociedades occidentalizadas. Sin embargo, hemos de señalar que se han encontrado registros de jóvenes con este padecimiento desde 20 siglos atrás.

Los factores que favorecen la aparición de trastornos de la conducta alimentaria actuales, según diversos estudios, son: el "miedo a la obesidad y la obsesión por la delgadez, la ansiedad por los alimentos consumidos, las prácticas alimentarias restrictivas, así como

la presión social sobre la imagen corporal" (Meléndez, Cañéz, & Frías, 2010). Otros investigadores reiteran estos factores y agregan la baja autoestima, la insatisfacción corporal, un ambiente estresante, distorsión cognitiva y pensamientos obsesivos, ligado ello a predisposición genética y a variables de personalidad como el perfeccionismo, el miedo a madurar y la disociación (Polivy & Herman, 2002, Toro, 2003). Jacobi, Zwaan, Hayward, Kraemer y Stewart (2004) consideran que los factores de riesgo que comparten la anorexia y la bulimia nerviosas, y el trastorno por atracón, son: género, grupo étnico, problemas alimentarios y gastrointestinales en la infancia, preocupación por el peso y la imagen, autoevaluación negativa, abuso sexual, y

otras experiencias adversas y morbilidades psiquiátricas.

Muchos otros estudiosos consideramos que la anorexia es “un escape de agitación interna y una maniobra defensiva contra los sentimientos de fracaso y de fragmentación interna, más que la expresión deliberada de un deseo de llegar a ser más popular, bella y deseable”¹ (Bemporad, Hoffman & Herzog, 1989, p. 89). Es una fanática prohibición o una esterilización nirvánica en un imposible de llenar. La anorexia es también una estrategia particular para evitar la ansiedad, circunstancia en donde la joven con anorexia no demanda nada y lo rechaza todo, creando una apatía que subvierte el carácter estructural de la ansiedad (Recalcati, 2011).

Nos preguntamos ¿cómo es que estas chicas sanas, pueden agredir tanto su cuerpo?, ¿cómo entender ese desfiladero que en muchos casos parece imparable y apunta a la muerte? Lo que sobresale en la anorexia mental, es la notable tendencia hacia la muerte, la falta de límites; esto nos presenta la pulsión de muerte con una preponderancia incomprensible.

Las manifestaciones de la pulsión de muerte las analiza Freud en 1923, cuando trata de dar cuenta del superyó. El imperio del superyó se impone a consecuencia de un debilitamiento de las fuerzas del yo como reguladoras del principio de realidad y de la represión (Freud, 1915/2006). El superyó es el heredero del complejo de Edipo; pero siguiendo su huella hacia atrás, Freud considera que el significante originario de un sujeto es el punto de partida del superyó, y se va conformando a partir de la ética ejercida por el cuidado del bebé o la bebé ante su desvalimiento, construyendo una consciencia moral que -dicho sea de paso- puede llegar a ser totalmente “inmoral” (Freud, 1923/2002).

La condición de alienación propia de la prolongada dependencia humana, puede complicar el crecimiento de las jóvenes, primeramente por una alienación-separación no lograda del todo (Vlahaki, 2012, Lacan, 1975) que estimula el aferramiento a la madre (Jeammet, 1992), y luego ante una castración que no puede consolidarse debido a una falla

de narcisización, que las deja ligadas a un yo frágil, sostenido de un ideal infantil, dando por resultado un sujeto que no emerge. Andréé Green (1986) afirma que hay una desobjetalización del sujeto, que es resultado de una relación de objeto donde predomina la pulsión de muerte por un desinvertimiento de la relación objetal.

Massimo Recalcati (2011) nos dice que en el superyó contemporáneo el mandato principal es consumir por consumir; la sociedad actual empuja a construir vínculos, relaciones de objeto con compañeros o compañeras no-humanos como son: drogas, comida, fetiches, realidades virtuales, gadgets y demás.

Las pulsiones que generalmente funcionan en conjunto -mezcladas la pulsión de vida (eros) y la pulsión de muerte (pulsión de destrucción)-, se ven afectadas por efectos del superyó, provocando una desmezcla (Freud, 1923/2002, 1930/2006), de tal forma que las chicas que padecen anorexia nerviosa viven en un goce imparable de la pulsión de muerte, en un constante dolor, y en un proceso interminable de autodestrucción, sostenido por un superyó feroz que puede ubicarse ligado a patologías límite.

Los “mandatos sociales-superyóicos” van estructurando las voces del superyó, con la fortaleza necesaria para mantener la enfermedad a pesar de los esfuerzos que se puedan hacer para combatirla. Dentro del concepto “mandatos sociales-superyóicos”, en este trabajo caben mandatos transgeneracionales, de familiares y/o amigos y amigas, novias y novios, sacerdotes, maestros y maestras, libros, mandatos religiosos o de cualquier institución, etc.; objetos libidinalmente significativos del sujeto que son vividos como frases coaguladas que no pueden ser significadas, como imperativos que sostienen de manera especial el funcionamiento humano.

Consideramos que estos mandatos son frases ligadas a los valores morales y a los significantes primordiales de los sujetos. Vlahaki (2012) los llama “punctured containers”; los define como material emocional no metabolizado por los padres y madres, y transmitidos a los hijos e hijas como agujeros en la textura de su genealogía, como transmisiones de fragmentos caóticos de contenidos ensamblados en la estructura donde

1 Traducción nuestra.

aparecen como síntomas, intentos desesperados que pretenden llenar los vacíos al enfrentar el terror de sus abismos.

Sue Austin, (2009), expone que Jean Laplanche los llama “enigmatic signifier”, y que Allyson Stack (2005) los llama “culture cognition”; y presenta un caso donde estos “mandatos” surgieron de lecturas hechas en la infancia, lo que muestra que no solamente se nutren de los vacíos familiares, también intervienen los vacíos sociales.

Saltalamacchia (2005) nos dice que las primeras experiencias de la vida se guardan en los pliegues sensibles del cuerpo; formas solo aproximadas de referirme a algo que por naturaleza escapa al dominio de las palabras, que habitan el inconsciente y construyen la memoria.

Lacan (2003) habla de “las insignias del padre” ligadas a las identificaciones con elementos significantes del otro libidinizado y ligadas al ideal del yo, que de cualquier manera inciden sobre la posición del deseo. Este lugar de las insignias cabe también en lo que queremos significar por mandatos sociales-superyóicos.

El discurso social de la época va a permitir “disfrazarlos”, lo que lleva a la sociedad a pensar los motivos de la enfermedad ligados a conceptos que no dan cuenta de ella, como en un “hacer creer” al otro que es lo que no es. Por ejemplo, en el siglo XIII el ayuno como purificación era la cara del discurso anoréxico, ahora es el miedo a engordar.

Sigmund Freud (1930/2006) escribe que mientras los mandatos vengan del exterior hay forma de evitarlos; sin embargo, cuando se han incorporado al superyó, no hay manera de escapar de su juicio perseguidor, pues su censura incide sobre los pensamientos y no hay manera de ocultárselos. Martha Gerez-Ambertín (1993) expone que los “mandatos” incomprensibles

(...) van dando el perfil de una moción que vive al sujeto más allá de su deseo.

En estos mandatos hay tanto una sinrazón como una falla de conexión en la trama ideativa de los sujetos que los padecen, de tal modo que ello es vivido bajo el imperio de un astillamiento de órdenes que poseen en común la compulsión, el deber de su cumplimiento (p. 32).

Podríamos decir que lo que mantiene esa fortaleza de imperativo en este mandato superyóico, que se repite compulsivamente, es el hecho de que su significante se queda en lo que se diría S1, es decir, un significante incomprensible, sin sentido, y este sinsentido marcará la ruta del ser y hacer de las pacientes con anorexia nerviosa, llevándolas a la experiencia límite de comer nada, de mantenerse en un goce de dolor, en una vorágine comandada por la pulsión de muerte, donde no se entiende nada y no hay lugar para un punto de capitón que une el S1 a un S2 significante.

¿Qué significa que estos mandatos de carácter superyóico estén fuera de sentido? Significa que no corresponden al sentido de sus palabras, que escapan a la posibilidad de ponerlo en palabras que de verdad lo expresen. Por ejemplo, son jóvenes delgadas, muy delgadas, que dicen: “estoy gorda”, “tengo que bajar de peso”, “ya comí mucho” (cuando sólo han comido una galleta), “no es suficiente” (si bajó a 40 kilos y mide 1.56 quiere bajar más, propone 35 kilos y así en todo), “busco la perfección” etc. Estamos hablando de una pulsión irrepresentable, para la que utilizan palabras o expresiones socialmente aceptadas, pero que no pueden ser realmente traducidas en palabras; no dan cuenta de lo que realmente les sucede, por eso el discurso se coloca en S1 y la joven en un estado límite, con una solución difícil por la ruptura en la ruta de la comprensión que finalmente canaliza la libido al cuerpo maltratado.

Así, el objetivo del presente trabajo es comprender las instancias psíquicas de las chicas con diagnóstico de anorexia mental, y la forma de manifestarse a través de los mandatos sociales-superyóicos, en relación con el cuerpo, la sexualidad, y el deseo. Para alcanzarlo desarrollamos un estudio cualitativo con dispositivos metodológicos de la sociología clínica.

La Sociología clínica es una corriente teórica y metodológica surgida en Francia, cuyos ejes son: el psicoanálisis, el existencialismo y la sociología. Con ella -según nos explica Elvia Taracena-, se trata de comprender la dialéctica entre lo singular y lo universal, al estudiar la vida de algún sujeto (De Gaulejac,

Taracena & Rodríguez, 2005). En la sociología clínica se pone la mirada en los procesos subjetivos relacionados con los valores y las representaciones colectivas a través de los objetos socio-simbólicos, y estos se ligan con los objetos socio-psíquicos que tienen que ver con el deseo, la angustia, los afectos conscientes e inconscientes. Es una propuesta que considera que la historia personal es la expresión de la historia social, cultural y fantasmática del sujeto (De Gaulejac et al., 2005, De Gaulejac, 2009).

2. Metodología

Participantes:

Cinco mujeres jóvenes con diagnóstico de anorexia nerviosa (AN) o trastorno alimentario no especificado (TANE) según el DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2007), internadas en una institución privada especializada en el tratamiento de trastornos de la conducta alimentaria, en condiciones adecuadas de salud para poder participar en el estudio, a criterio del médico tratante.

Las cinco chicas participaron voluntariamente; las mayores de edad firmaron un consentimiento informado; las menores firmaron un asentimiento, respaldado por el consentimiento de sus padres y madres. Todas sabían que en cualquier momento podían dejar de participar en la investigación, si esa era su decisión. Debido al compromiso de confidencialidad, los nombres de las participantes fueron modificados.

En la tabla 1 mostramos las características de las participantes: su rango de edades va de los 14 a los 23 años, con un promedio de 18, y llevan entre 1 y 10 años de padecer el trastorno alimentario. De acuerdo con los datos de la clínica donde están internadas, el índice de masa corporal (IMC) más bajo alcanzado por las participantes en su historia de la enfermedad, mostró un promedio de 16.56 en un rango entre 12.32 y 18.9. En el momento de la aplicación del procedimiento estaban realimentadas y en mejores condiciones.

Tabla 1. Características físicas de las participantes.

Sujetos	Peso mínimo en Kgs.	Talla en metros	IMC mínimo alcanzado	Edad actual al (04-2011)	Duración del padecimiento
Alejandra	41.8	1.53	17.8	23 años	10 años
Diana	29.6	1.55	12.32	20 años	4 años
Carola	48	1.62	18.28	14 años	1 año
Rosa	40.3	1.63	15.5	15 años	1 año
Mónica	49	1.61	18.9	18 años	3 años

Datos reportados por la clínica.

Procedimiento:

Desarrollamos el trabajo de campo en las instalaciones de la institución que las trataba. Las invitamos a participar en una entrevista individual inicial; llevamos a cabo 6 sesiones en grupo donde aplicamos los dispositivos de la sociología clínica, y una entrevista final para dar retroalimentación, cerrar y/o aclarar aspectos que hayan quedado incompletos con los dispositivos grupales. En total fueron 8 sesiones para cada joven, de hora y media de duración aproximada. Todas las sesiones fueron

audiograbadas y posteriormente transcritas *verbatim*.

Los dispositivos de la sociología clínica fueron:

árbol genealógico: les pedimos que elaboraran su árbol genealógico con las generaciones anteriores de las que tuvieran noticia, que anotaran y/o expusieran las características de cada familiar, considerando edad, profesión, nivel de estudios, enfermedades y frases que los caracterizaran.

línea de vida: les solicitamos que en tres

líneas horizontales que cruzaban un pliego de papel bond, anotaran: en la línea superior, los acontecimientos sociales ocurridos durante su vida que las hubiesen impactado, en la segunda las enfermedades padecidas, y en la tercera los acontecimientos más sobresalientes de su historia; las tres desde su nacimiento hasta la edad actual. Esto nos permitió visualizar los sucesos que pudieron estar ligados al inicio de la enfermedad, así como a los acontecimientos del cuerpo en el transcurso de su vida y la influencia de eventos sociales en el ser y hacer de la joven.

dibujo de su familia comiendo en una escena cotidiana; cada una eligió la escena; esto mostró también las identificaciones y cercanías de los miembros de la familia, así como los lugares de cada uno.

Para conocer el lugar que le dan a su cuerpo, cómo es que lo han hecho suyo, en el aspecto motor, conceptual, libidinal y como soporte del yo, hicimos una sesión de expresión corporal con apoyo musical, y les pedimos que hicieran con plastilina una *figura que las representara*; mientras lo hacían, hablaron de ese lugar del cuerpo.

En todas las sesiones hubo momentos de reflexión grupal que ayudaron a complementar los datos, y apoyamos el análisis de la información en la teoría psicoanalítica.

3. Resultados:

Para una mejor comprensión, expondremos brevemente los resultados que nos brindó cada una de las participantes en los diferentes aspectos:

Caso Alejandra

Los datos más relevantes de su historia son:

A los 3 meses es adoptada -por la aflicción de su hermano al oír la llorar constantemente, pues vivían en el mismo edificio-. La adopción fue un secreto para Alejandra, y le fue revelado a sus 21 años. Ella expresa haber experimentado -desde siempre- un sentimiento de no pertenencia a la familia; su madre adoptiva ha sido distante. Durante su desarrollo, la joven recuerda que fue atendida por su hermana y por

personal de servicio. A sus 9 años le ocurrió la primera experiencia de abuso sexual.

Eventos desencadenantes de la anorexia:

Alejandra cuenta que a los 13 años se inició la enfermedad y estuvo ligada a una segunda experiencia de abuso sexual por un vecino que le daba atención y la ayudaba con la tarea de inglés; esto se prolongó por un año aproximadamente y concluyó porque el vecino se fue; en este período empezó su menarca.

Mandatos sociales-superyoicos:

“El amor llega después”. *“Hay que estudiar para ser alguien”*. *“Hay que tener”*. *“La belleza física se acaba, la inteligencia permanece”*. *“El cuerpo de mujer debe ser voluptuoso”*. *“Sólo se debe apapachar a los niños chiquitos”*.

Frases propias:

“Soy Alejandra que tiene anorexia”. *“Hay que desaparecer”* *“bubis”* y *glúteos*. *“Para mi mamá nunca es suficiente”*. *“Tengo que tener un cuerpo perfecto”*. *“El cuerpo perfecto es el cuerpo huesos”*.

El Cuerpo:

Hace una figura de plastilina (Letra A de la figura 1) que carece de ojos, nariz, boca, de orificios libidinales; comenta que así está completa su figura; agrega que no admite la idea de tener cuerpo de mujer; la figura representa una niña con zapatos de ballet, con colores rosa y blanco, delgadita y muy bien hecha, lo que reitera la patología de borde (Lacan, 1987).

Alejandra, quien lleva 10 años padeciendo el trastorno, es la que tiene el cuerpo más dañado de las 5 participantes, y es la que más lo ha agredido. A sus 23 años tiene dientes postizos a causa de los vómitos, y tiene problemas renales por el uso excesivo de medicamentos para adelgazar. Llegó a cortarse con un cúter y luego a quemarse la piel del antebrazo izquierdo y del abdomen con una plancha de peinar, con el argumento de que los cortes no le dolían suficiente y la plancha sí, y que ese dolor resultaba reconfortante, pues prefería el dolor en el cuerpo antes de enfrentar el dolor emocional de todo lo que ha vivido.

La adopción de Alejandra y la frase *“el amor llega después”*, puede definir la condición tan grave de su trastorno, debido a que la “promesa de amor” parecía amenazada

desde sus orígenes con su madre biológica, y sin garantía de deseo con la madre adoptiva. Queda colocada en el lugar opuesto de lo que le proponen los Mandatos sociales-superyóicos: ante las frases “*hay que tener*” y “*hay que estudiar para ser alguien*”, responde: “*No tengo nada porque no estoy en el testamento, no estudié porque ya estaba desnutrida y no podía pensar, así que lo único que puedo ser es anoréxica*”; así sus mandatos delatan sus vacíos. Su pronóstico es desfavorable, desde el momento en que la enfermedad le da identidad. No hay un lugar para ella como deseo de Otro, ni como sujeto deseante; se necesitan otros mandatos que le permitan “ser” más allá de la enfermedad.

No habló de algún joven que pudiera haber ocupado el lugar de un objeto de amor, a pesar de tener 23 años, lo que reitera su propia prohibición a la sexualidad genital y el vacío en sus vínculos o en situarse como objeto de deseo.

Caso Diana

Los datos más relevantes de su historia son:

A los 3 años de Diana se separan su madre y su padre; Diana, su hermano y su mamá, se trasladan a vivir con la familia materna; ve a su padre esporádicamente hasta los 8 años, momento en que él se va a Estados Unidos y no se vuelve a comunicar.

A los 16 años de edad, Diana prueba marihuana por primera vez. Según su decir, se viste “*fachosa*” y se pinta el pelo de colores (rosa) como en actitud de protesta y rebeldía.

A sus 17 años Diana, su hermano y su madre, se independizan de la familia extensa y se van a vivir a su propio departamento, lugar en el que la soledad fue la constante y Diana dice que no se dio cuenta cómo llegó a pesar 28 Kg.

Eventos desencadenantes de la anorexia:

A sus 16 años, su padre se comunica con ellos telefónicamente y promete mantener el vínculo; envía dinero y llama con frecuencia, pero vuelve al silencio en pocos meses. La madre de Diana reprueba constantemente todo lo que ella planea o hace, desde su forma de comer, vestir, la carrera que quiere estudiar, etc. Padece una salmonelosis con la que baja

considerablemente de peso y esto impulsa el proceso de restricción.

El novio de Diana embaraza a otra mujer y se casa con ella; Diana se dice: “*voy a adelgazar y se va a arrepentir de haberme hecho lo que me hizo*”. Considera que no estaba gorda pero “*tenía que desaparecer la panza*” (¿la panza de quién?)

Mandatos sociales-superyóicos:

“*No crezcas*”. “*Si los hombres no son buenos, a la fregada*”. “*Flaquita te ves más bonita*”. “*Las mujeres tienen que sacar adelante a la familia*”.

Frases propias:

“*Voy a adelgazar y (mi novio) se va a arrepentir de haberme hecho lo que me hizo*”. “*Los hombres te mandan a la fregada*” (mi papá y mi novio). “*Nada es suficiente para que yo tenga contenta a mi mamá, lo que hace mi hermano sí la complace*”.

El Cuerpo:

La figura de plastilina de Diana es azul y plana, como en dos dimensiones. Cuando la termina comenta “*soy igualita y además azul*”. El color azul lo asocia a que así se veía, pues desde que bajó de peso siempre tenía frío y estaba de ese color. Vemos la muñequita marcada con la letra D, en la figura 1, como una niña, lo que probablemente refleja una prohibición a lo sexual, aunque ella sí habla de algunas relaciones de noviazgo; pero tanto con sus novios como con su papá, las cosas no tuvieron el desenlace que Diana hubiera esperado.

Caso Carola

Los datos más relevantes de su historia son:

Experiencias constantes de fracaso escolar desde los 5 años de edad. Diversos cambios de escuela. Su hermano, 2 años menor, cursa actualmente el mismo grado que Carola.

Eventos desencadenantes de la anorexia:

No encontramos un evento desencadenante, pues es la paciente que prefirió reservarse muchas respuestas; usaba las expresiones: “*no quiero hablar de eso*” o “*eso lo estoy trabajando con mi psicóloga*”.

Mandatos sociales-superyóicos:

“*Lo primero y lo mejor es de los demás; lo último y lo peor es para mí*”. “*La venganza no*

es buena, mata el alma y la envenena". "No vas a poder, esa escuela -para ti- es muy difícil".

Frases propias:

"El cuerpo de niña es mejor que el de mujer". "No voy a poder".

El cuerpo:

La figura de plastilina de color blanco y marcada con la letra C en la figura 1 -según su decir- es una viejita llamada "María Nieves", que además es su pseudónimo. Afirma que el cuerpo de niña es más bonito y no tolera la idea de tener cuerpo de mujer. No mencionó haber tenido novio, aunque apenas tiene 14 años.

Canaliza la pulsión por medio de una regresión autoerótica que se inició a partir del internamiento y la lleva a temblar ininterrumpidamente con una leve pero notoria vibración. Si está sentada no se acomoda para temblar, de modo que procura permanecer parada para mantener su vibración corporal. Durante los dispositivos grupales no dejaba de temblar, aun cuando tuviera que escribir algo, razón por la cual las líneas en su árbol genealógico, la línea de vida y el dibujo de la familia, son sinuosos. Cabe subrayar que todo esto convoca a la mirada del otro; en las cámaras de observación de la clínica es muy fácil ubicarla gracias a ese movimiento. En el dibujo de la familia se representa junto a su mamá, pegada a ella, y todos alejados del padre.

Caso Rosa

Los datos más relevantes de su historia son:

A los 4 años y medio de Rosa, su padre y su madre se separan; ella se queda a vivir con su mamá en casa de su abuela materna. A los 6 años ocurre una experiencia de abuso sexual por parte de un tío -que vive en la misma casa-; a partir de allí ha padecido estreñimiento y problemas gástricos que perduran hasta la fecha. Vive 4 cambios de casa debido a cambios de pareja de la madre.

Entre sus 8 y 9 años de edad, vive otra experiencia de abuso sexual -así las denomina ella- por otro tío, también en casa de la abuela materna; surgen sentimientos de culpa, tristeza, soledad y enojo. En esa época tuvo sobrepeso.

Al cumplir los 11 años tiene su primer novio. A los 13 años y medio tiene un segundo

novio -él de 17 años-, quien a los 6 meses de relación la engaña y terminan.

Eventos desencadenantes de la anorexia:

A sus 14 años regresan ella y su mamá a vivir a la casa de su abuela materna, en donde se dieron las experiencias de abuso sexual. En ese momento, su mamá (de 34 años) inicia un noviazgo con un joven de 21 años, **pretendido por Rosa y -según ella- pretendida también ella por él**; entonces se inicia la enfermedad.

Mandatos sociales-superyóicos:

"Estás para escoger, no para que te escojan", *"No me dejas ser feliz"*, *"No quieres que sea feliz"*, le dice su mamá como reproche.

Frases propias:

"¿Cómo puedo odiar tanto a la persona que más amo!" (su mamá). *"¿Cómo puede andar mi mamá con ese... hermano?"*.

El Cuerpo:

La figura de plastilina de Rosa (con la letra R en la figura 1) muestra un intento por representar un cuerpo femenino, pero aún es de niña o púber; hizo una figura amarilla, con un biquini negro. Cuando la estaba haciendo dijo que le había quedado con mucho busto y lo redujo.

Parece que la madre le prohíbe la sexualidad genital a Rosa, pero ella sí la ejerce y la exhibe. En el relato aparecen escenas de esta índole vistas por Rosa, y en el dibujo de la familia comiendo se ubica sentada enfrente de su mamá quien platica con su novio; Rosa - con una expresión de verdadero enojo- y su abuela materna los miran.

Caso Mónica

Los datos más relevantes de su historia son:

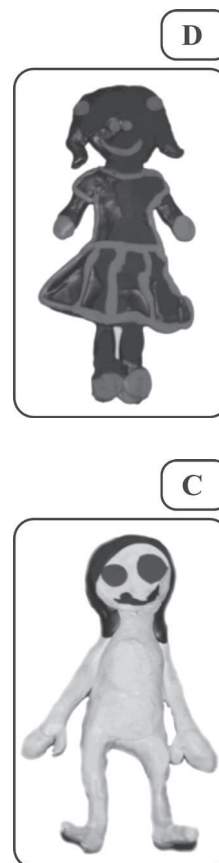
Entre los 6 y 8 años de Mónica, mueren su abuelo materno, su abuela y su bisabuela paterna. Su tío materno más cercano, de 50 años, es arrollado fatalmente por un carro al salir de un antro; su canción y lema era: "Forever young"; esto desencadena delgadez extrema en una tía, obesidad en otra y alcoholismo discapacitante en otro tío; la única hermana que no mostró síntomas corporales fue la madre de Mónica. Sin embargo, a partir de aquí Mónica padece gripes recurrentes hasta los 12 años. A esta edad inicia su menarca y se entera que su

hermana es homosexual, y los padecimientos se convierten en sinusitis, migraña y asma.

A sus 16 años muere la pareja de su abuela; le decían tío, pero *“era como mi abuelo”*. Se entera de que su prima vendía droga y está amenazada de muerte, por lo que se refugia en la casa de Mónica; los padres de esta prefieren que su hija esté en casa y suspenden los viajes.

Toda la familia -ramas materna y paterna- se preocupa por la delgadez y la imagen de Mónica.

Figura 1. Figuras de plastilina.



Eventos desencadenantes de la anorexia:

A los 16 años termina la relación con su novio y deja de practicar el deporte que compartían; sube 2 kg., sale con otro joven y su madre le dice: *“con esos 2 kilos de más, no le vas a gustar a tu novio”*; de inmediato la madre la lleva al nutriólogo y a la semana se desencadena la enfermedad. Este novio es un joven farmacodependiente que la cuida como niña, y los dos se mienten sobre sus respectivos padecimientos. Terminan la relación para internarse: primero él por consumo de drogas, y luego ella por anorexia.

Mandatos sociales-superyóicos:

“Es perfectita, como su abuela”. *“Si engordas no le vas a gustar a tu novio”*. *“Para que el amor dure tiene que haber atracción”*. *“Forever young”*. *“Haz ejercicio, a ellos les gustan mujeres con cuerpos delgados y atléticos”*. *“Las mujeres tienen que atender a los hombres”*. *“No abras la boca”*

Frases propias:

"Forever young". "La imagen es lo más importante". "Debo entender y apoyar a todos". "Debo escuchar y cerrar la boca, comprender y no juzgar". "Debo cargar los problemas de los demás".

El Cuerpo:

La crisis de hipoglucemia la describió Mónica como algo horrible en donde perdía el control de su cuerpo, y se le torcían los brazos y las piernas; su mamá le suministraba azúcar para que concluyera la crisis y pudiera sentir y controlar su cuerpo normalmente. Sus compañeras se adhirieron expresando que también les ha sucedido, y coincidieron en que la crisis era la muestra de que *"iban por buen camino"*, pues *"era la confirmación de que seguían bajando de peso"*.

En la figura de plastilina (letra M de la figura 1), Mónica esboza un cuerpo de adolescente y la hace de color carne, como persona viva vestida con un coqueto biquini.

4. Discusión

No podemos dejar de lado que en los casos de anorexia nerviosa y trastorno alimentario no especificado, el cuerpo será la víctima clara de esos mandatos sociales-superyóicos, desde la manera en que la joven lo ve, lo trata, lo vive y se apropia de él, especialmente como la única vía posible cuando lo simbólico no aparece.

Si comparamos los resultados de las 5 jovencitas, vemos que no hacen figuras de plastilina obesas, lo que muestra que aunque su frase sea *"me veo gorda"*, no es que precisamente se perciban gordas, sino que hay una búsqueda del cuerpo de niña como el *yo ideal*; la expresión *"me veo gorda"* es la más cercana a la simbolización de que no ven su cuerpo de niñas; en el espejo ven su cuerpo de mujer, que es un cuerpo más voluminoso que el que esperan encontrar, y eso les provoca ansiedad y rechazo.

Cuando hablaron del cuerpo que deseaban lograr, Carola fue clara; desea conservar su cuerpo de niña y si eso no es posible, prefiere el de viejita; las demás dijeron que querían *"saber que seguían bajando de peso"*, sin límite; no había un ideal de delgadez y en ninguna hubo

la expresión de buscar el cuerpo que la sociedad aplaudía. Alejandra incluso llegó a decir, *"no quiero ser delgada, quiero ser un esqueleto, me quiero morir"*.

Dos de las participantes mencionan que tuvieron experiencias de abuso sexual ligado a una sensación de desamparo y vacío. Las dos se dibujaron alejadas de la gente que las rodea, en el dibujo de la comida familiar. Las otras tres se dibujaron muy apegadas a su mamá.

Parece que la sexualidad está vetada desde el deseo de sus padres y madres y del de ellas mismas. Mónica, que es en quien la sexualidad puede tener lugar, dice que quiere regresar con el novio que la trató como niña.

A partir del árbol genealógico, desprendimos algunos de los mandatos, identificaciones y lugares ocupados por las jóvenes que, como fuimos viendo, colocan a las chicas en lugares imposibles por la exigencia de la perfección, lo que las introduce en el reto de complacer al Otro -objeto de amor importante para ellas, especialmente la madre y/o padre, el novio u otros familiares-, para el que nada es suficiente. Consideramos que esta exigencia coloca al superyó como predominante en el funcionamiento psíquico, a costa del Yo, a costa del cuerpo viviente y del propio sujeto.

El superyó que se venía perfilando exigente, con una historia de imperativos sociales, se torna implacable y se vuelca con la pulsión de muerte. Solo en el caso de Mónica, quien puede ser calificada como la *"perfectita"*, aparece una aceptación ligada a una exigencia de perfección, aunque no sin el mandato de congelar el tiempo: *"forever young"*. Pudimos observar que esta exigencia no es consciente, por lo que aceptamos que responde a la necesidad de cubrir los vacíos sociales y familiares.

Las chicas hablaron de soportar hambre, dolores, crisis y daños corporales -algunos temporales y otros permanentes-, frío, desnutrición, sensación de mareo, auto-exigencia de mucho ejercicio, etc., todo lo cual las lleva a moverse en la vía de la pulsión de muerte en forma ciega y peligrosa.

Podríamos pensar que los piercings, los tatuajes, pintarse el pelo de colores, fumar y tomar, ocurridos como antecedentes de la enfermedad, fueron intentos de colocar su

cuerpo y su ser fuera del dominio de los padres y madres, de abrirle la puerta a la adultez y elaborar el duelo por el cuerpo infantil. Los niños y niñas no se tatúan, ni se perforan, ni se pintan el pelo; sin embargo, parece que no alcanzó, así se impuso la prohibición de crecer y el superyó tomó su lugar implacable. Así, “la angustia frente a la autoridad, [...] compele a renunciar a satisfacciones pulsionales” y la angustia frente al superyó, esfuerza a “la punición, puesto que no se puede ocultar ante el superyó la persistencia de los deseos prohibidos” (Freud, 1930/2006, p. 123).

Es en este contexto en donde el superyó vuelca la vida de la joven con anorexia nerviosa en un torbellino irracional de conductas autodestructivas que pueden llevar a la muerte, lo que es sostenido por el goce pulsional de comer nada. El superyó es ese aliado que nace en el discurso social, se traslada de los abuelos y abuelas a los padres y madres u otras figuras investidas afectivamente que cargan agujeros imposibles de significar; parte del significante originario que determina la llegada del sujeto en su significante y en su condición moral y ética, y se queda como parte del discurso del sujeto que finalmente será su propio castigador.

El discurso que comanda este funcionamiento estará formado, básicamente, de lo que estamos llamando mandatos sociales-superyóicos. Encontramos mandatos generales que se muestran en las 5 chicas de nuestra investigación, como “no crezcas” y “conserva el cuerpo de niña” como imperativos del Otro, con una desautorización de lo sexual y de independencia, con cierta presión para que la joven se mantenga “pegada y obediente” a la madre, con padres y madres ausentes o lejanos que no separan desde la formulación edípica, es decir: no separan al hijo o hija de su madre, no instauran la castración, no instauran la ley dentro de los parámetros en los que se puede mantener la salud. En todos los casos, las escuelas y las carreras fueron elegidas por los padres y madres, priorizando la imagen que dan ante sus grupos sociales; el deseo de las chicas no era escuchado.

Las chicas manifestaron que perdieron el control de la enfermedad y que no sabían quiénes eran, ni qué querían hacer de su vida;

descubrieron que todo lo que hacían eran cosas que quería su mamá, su papá, su familia o su novio, pero no era su deseo.

Consideramos que para poder superar la enfermedad, tendrán que librarse del goce corporal de dolor y acceder a la conquista de su ser, dejando la responsabilidad de los vacíos sociales y familiares en otras manos. En los 5 casos habría que descongelar las frases de los mandatos superyóicos que les permitan construirse otro lugar; digamos que el S1 que las está determinando hay que ligarlo a un S2 significativo que las saque del sin sentido.

El superyó ha de dejar de separar las pulsiones de vida y muerte para que el yo vuelva a regularlas, y consigan un funcionamiento sano y constructivo. Será necesaria también la elaboración no melancólica de los objetos perdidos -tanto el cuerpo infantil como los objetos originarios-, desligarse de la exigencia del yo ideal, y consolidar un ideal del yo.

5. Conclusiones

Pues bien, estamos convencidas de que si todo marchara según la estricta lógica, si la presión social sobre un ideal de belleza fuera uno de los motores principales, el proceso de restricción alimentaria tendría un límite, lo que no ocurre en los trastornos alimentarios. Se hace evidente el sinsentido de las afirmaciones de las chicas con anorexia, lo que nos remite al inconsciente.

Lo social tiene un papel preponderante, pues ha habido períodos variables de ayunadores, y los mandatos de la sociedad posmoderna son: ¡consume!, ¡todo se puede!, ¡no hay límite!, ¡goza!, lo que desvía la castración de su virtuoso lugar, y lo que de ahí queda es el estrago, los vacíos, lo más allá del sentido, la patología al desnudo.

Así coincidimos con las propuestas de Bemporad et al. (1989), con Recalcati (2011), Jeammet (1992), Vlahaki (2012), Gerez-Ambertin (1993), y con Freud y Lacan en sus diversos escritos, en cuanto a que la anorexia mental es el resultado de un imposible de llenar, es la falla de “no hay límite” que finalmente lleva a la muerte. A la muerte incomprensible de una joven “perfectamente sana” que se

introduce en una lucha “irracional” por morir, en un contexto donde lo que sucede -lo que sea- no es suficiente para los objetos de amor, donde las chicas, desde sus significantes originarios, vienen a tapar los vacíos de la sociedad, de lo transgeneracional de su familia, de los vínculos por construir; y esta posición ante los vacíos les empuja a un goce nirvánico, una anestesia vital constante como la de cualquier adicción, que las desvincula del mundo.

Los significantes originarios marcan al superyó, de tal forma que en el momento preciso -generalmente la adolescencia, en el narcisismo secundario- detona su posición y trastoca el funcionamiento de las pulsiones separándolas, permitiendo el predominio de la pulsión de muerte.

Los “Mandatos sociales-superyóicos” ya teorizados de muchas formas con diferentes nombres por diversos autores y autoras dan cuenta -en estos cinco casos de deslizamientos que los sacan del sentido que el lenguaje pudiera otorgarles, coagulando la existencia de los sujetos en la compulsión a la repetición de lo real-, de lo incomprensible, de lo no simbolizable, que como pulsión, desemboca en el cuerpo.

El término “Mandatos sociales-superyóicos” no nos deja satisfechas, pero no encontramos un término más preciso. El mandato exclusivamente superyóico queda en lo que presentamos como frases propias; sin embargo, lo que presentamos como “Mandatos sociales-superyóicos” aunque forman parte del discurso interno de la chica, lo procesa como algo que dice el Otro (mamá, papá, tíos, amigos) y forma parte de la dinámica angustiante de no ser suficiente para aquel otro libidinizado, es decir, afectivamente importante.

La posibilidad de que la chica ejerza su sexualidad y conquiste una relación de objeto exogámico, exacerba el mandato imposible de “no crecer”, de “detener el tiempo”, mandato que vuelca el ideal al cuerpo huesos, como un muerto vivo que coagula los vacíos y es sostenido por el superyó que, como ya expusimos, comanda la pulsión de muerte cuando está separada.

Habremos de llevar un trabajo más exhaustivo para encontrar las palabras que

substituyan el término “Mandatos sociales-superyóicos”, por algo que pueda dar cuenta de lo que queremos expresar.

Lista de referencias

- Austin, S. (2009). A perspective on the patterns of loss, lack, disappointment and shame encountered in the treatment of six women with severe and chronic anorexia nervosa. *Journal of Analytical Psychology*, 54, pp. 61-80.
- Bemporad, J. R., Hoffman, D. & Herzog, D. B. (1989). Anorexia Nervosa in the Congenitally Blind: Theoretical Considerations. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 17 (1), pp. 89-101.
- De Gaulejac, V. (2009). *Las Fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Mármol/Izquierdo Editores.
- De Gaulejac, V., Taracena, E. & Rodríguez, S. (2005). *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Freud, S. (1915/2006). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras completas*, Tomo 14, pp. 105-134. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1923/2002). El yo y el ello (Trad. J. L. Etcheverry). En *Obras completas*, Tomo 17, (pp. 1-111). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1930/2006). El Malestar en la Cultura. En *Obras completas*, Tomo 21, (pp. 59-140). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gerez-Ambertin, M. (1993). *Las voces del superyó. En la clínica psicoanalítica y en el malestar en la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Green, A. (1986). Pulsión de muerte, narcisismo negativo, función desobjetalizante. En A. Green, P. Ikonen, J. Laplanche, E. Reichardt, H. Segal, D. Widlöcher & C. Yorke. *La pulsión de muerte*, (pp. 65-78). Buenos Aires: Amorrortu.
- Jacobi, C., Zwaan, M., Hayward, Ch., Kraemer, H. & Agras, S. (2004). Coming to terms with risk factors for eating disorders: Application of risk terminology and suggestions for a general taxonomy.

- American Psychological Association, Inc.*, 130 (1), pp. 19-65.
- Jeammet, P. (1992). Lo que se pone en juego: Las identificaciones en la adolescencia. *Revista de Psicoanálisis con niños y Adolescentes*, (2), pp. 41-58.
- Lacan, J. (1975). *El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1987). *Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2003). *Seminario 5. Las Formaciones del Inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Meléndez, J. M., Cañez, G. M. & Frías, H. (2010). Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 1131-1147.
- Polivy, J. & Herman, P. (2002). Causes of eating disorders. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 187-213.
- Recalcati, M. (2011). Hunger, repletion, and anxiety. *Angelaki. Journal of the teoretical humanities*, 16 (3), pp. 33-37.
- Saltalamacchia, H. (2005). *Del proyecto al análisis: Aportes a una investigación cualitativa socialmente útil*. Buenos Aires: El Artesano.
- Stack, A. (2005). Culture, cognition and Jean Laplanche's enigmatic signifier. *Theory, Culture and Society*, 22 (3), pp. 63-80.
- Toro, J. (2003). *El cuerpo como delito: Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel
- Vlahaki, I. (2012). Two in a body: From the mother's anorexia to the daughter's bulimia. *International Forum of Psychoanalysis*, 21, pp. 195-201.

Referencia para citar este artículo: Eid, A. P., Almeida Weber, J. L. & Pizzinato, A. (2014). Maternidade e projetos vitais em jovens infectadas com HIV por transmissão vertical. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 937-950.

Maternidade e projetos vitais em jovens infectadas com HIV por transmissão vertical*

ANA PAULA EID**

Professora Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

JOÃO LUIS ALMEIDA WEBER***

Professor Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

ADOLFO PIZZINATO****

Professor Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

Artículo recibido en diciembre 13 de 2013; artículo aceptado en febrero 10 de 2014 (Eds.)

• **Resumo (analítico):** Este artigo relata uma investigação qualitativa, com objetivo de analisar, através de entrevistas narrativas autobiográficas, como jovens HIV positivas, infectadas por transmissão vertical, constroem seus projetos de vida e, sobretudo, de maternidade. A análise das entrevistas foi baseada teoricamente na Análise Crítica do Discurso (ACD). As narrativas apontam para uma construção de projeto vital baseada em quatro elementos complementares: estudo, trabalho, conjugalidade e futuro. A Maternidade é compreendida por seis elementos chave: a maternidade, gravidez planejada e não planejada, parto e puerpério, lactância, o HIV versus filho(a) são(sã) e culpa e responsabilidade. Fatores particulares, como preconceito, aspirações e medos, atravessam o cotidiano de quem convive com o HIV/Aids. As participantes percebem que a sociedade não as considera aptas para constituir família e lutar pelos seus projetos de vida.

Palavras-chave: Saúde materna e infantil, HIV/Aids, Juventude (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

Maternity and life plans among young people infected with HIV by vertical transmission

• **Abstract (analytical):** This paper reports on a qualitative research study that analyses how female young people that are HIV positive due to vertical transmission construct their life plans and, above all their motherhood, through the analysis of narrative autobiographic interviews. The analysis of the interviews employed Critical Discourse Analysis (CDA) theory. Two areas of discussion emerged from the study: life plans and motherhood. The narratives point towards the construction of life plans based on four complementary elements: study, work, life partners and the future. The area of motherhood involves six key elements: motherhood, planned and unplanned pregnancies, birth and post-partum, breastfeeding, HIV versus a healthy child, guilt and responsibility. Particular factors

* **Artigo de investigação científica e tecnológica.** Este estudo deriva de um projeto maior, financiado pela Capes (Ministério da Educação do Brasil) e realizado entre os anos de 2001-2013. Investigación que ha generado el artículo: "Construção do projeto de maternidade em adolescentes HIV positivas". Tiempo de realización: 03/2011 -01/2013. Registro de aprobación en el Comité de Ética en Investigación con Seres Humanos de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS): 11/05633. Área do conhecimento: Psicologia. Subárea: Psicologia social.

** Graduada em Psicologia pela Unifra. Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Correio eletrônico: paulapsico87@hotmail.com

*** Graduando em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Correio eletrônico: jlweber27@gmail.com.

**** Graduado em Psicologia pela PUCRS e Doutor em Psicologia da Educação Pela Universitat Autònoma de Barcelona. Professor da Faculdade de Psicologia da PUCRS. Programa de Pós-Graduação. Correio eletrônico: adolfo.pizzinato@puers.br



such as prejudices, aspirations and fears are crosscutting themes in the daily lives of those living with HIV/Aids. Participants perceives that society doesn't consider them fit to have a family nor fight for their life projects.

Key words: Maternal and child health, HIV/Aids, Youth (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Maternidad y proyectos vitales en las jóvenes infectadas con VIH por Transmisión Vertical

• **Resumen (analítico):** Este artículo relata una investigación cualitativa con el objetivo de analizar a través de entrevistas narrativas, autobiográficas, cómo los jóvenes VIH positivos, infectadas con transmisión vertical, construyen sus proyectos de vida y sobretodo de maternidad. El análisis de las entrevistas se basó teóricamente en Análisis Crítico del Discurso (ACD). Emergieron dos ejes de discusión: Proyecto Vital y Maternidad. Las narrativas apuntan hacia una construcción de proyecto vital basadas en cuatro elementos complementarios: estudio, trabajo, conyugalidad y futuro. El eje discursivo Maternidad, se comprende a través de seis elementos clave: la maternidad, embarazo planeado y no planeado, parto y puerperio, la lactancia, El VIH versus hijo(a) sano(a) y culpa y responsabilidad. Factores particulares, como prejuicio, aspiraciones y miedos, atraviesan la cotidianidad de quien vive con VIH/Sida. Las participantes perciben que la sociedad no las considera aptas para crear una familia y luchar por sus proyectos de vida.

Palavras-Chave: Salud materno-infantil, VIH/Sida, Juventud (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

-1. Introdução. -2. Método. -3. Resultados e Discussão. -4. Considerações Finais. -Referências.

1. Introdução

O presente estudo relata uma pesquisa apoiada em narrativas autobiográficas de jovens com HIV frequentadoras de um Serviço de Atendimento Especializado em DST/Aids na cidade de Porto Alegre/RS. Tal cidade está no epicentro dessa doença ainda temida por muitos e, na capital, a taxa de incidência chega a 99,8 casos a cada 100 mil habitantes, ou seja, um em cada mil porto-alegrenses tem a doença, com sintomas. Em nível nacional, o Rio Grande do Sul também lidera o *ranking*, seguido de Rondônia e Amazonas (Ministério da Saúde, 2011a).

Tratando-se de uma doença de grande impacto, a evolução da epidemia no Brasil, com sua feminização (aumento do número de notificações entre as mulheres), a pauperização (aumento do número de casos de Aids em pessoas mais pobres) e juvenilização (a cada dia, mais jovens se infectam), geram um novo panorama, com implicações determinantes e interdependentes de um contexto socioeconômico-cultural. Desse modo, há necessidade de ações que integrem diferentes políticas públicas de atenção e cuidado a

essas jovens que, nessa fase, encontram-se com o projeto de construção da maternidade, idealizando seus projetos de vida (Padoim & Souza, 2007).

As mulheres são identificadas como alvo frágil, tratando-se da infecção do HIV/Aids, por esta ser uma realidade cultural em que as estruturas de gênero estão intimamente ligadas ao comportamento de prevenção ao vírus (Lima, 2005). Assim também, a feminização da epidemia do HIV está relacionada à vulnerabilidade da mulher, pelas suas características biológicas, sociais e culturais favoráveis à infecção (Uribe, Vergara & Barona, 2009, Bastos & Szwarcwald, 2000). Nessa perspectiva, reconhecer o marco histórico da feminização da Aids implica em entendê-lo como um produto histórico, cujos determinantes passam pelo contexto socio-histórico-político, de dimensão macro e microsocial, no qual a temática se insere. A percepção de risco está pautada no modo como a comunidade a qual o sujeito pertence compreende este fenômeno, assim mediando à decisão do uso de métodos preventivos (Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda & Allen-Leigh, 2013). Embasado nesse entendimento de contexto, em 1983, no Brasil, confirmou-se o primeiro caso de Aids

no sexo feminino; dois anos depois, em 1985, o primeiro caso de transmissão-vertical (mãe-bebê); por conseguinte, Roberto Santos lança o primeiro programa Nacional de DST e Aids pelo Ministério da Saúde; já em 1987, em Porto Alegre houve a criação do primeiro Centro de Orientação Sorológica/Coas (Ministério da Saúde, 2011a).

Segundo o Ministério da Saúde (2011b), desde 1980 até 2010, adolescentes/jovens de 13 a 19 anos, totalizam 12.693 casos registrados com infecção pelo HIV, com oito casos em meninos para cada dez casos em meninas. Como visto, desde a identificação do HIV/Aids nos anos de 1980, até o tempo presente, a Aids deixou de ser uma doença relacionada aos outrora chamados ‘grupos de risco’, como homossexuais, profissionais do sexo ou usuários de drogas injetáveis, e passou a ser um problema da população geral, infectando também mulheres, jovens, adolescentes, esposas e mães, por estarem expostas a ‘práticas de risco’, especialmente na vivência de suas sexualidades.

Considerando a feminização e construção do projeto de maternidade na elaboração do projeto de vida de jovens HIV positivas, cabe ressaltar o conceito de Projeto Vital, onde os estudos de Damon (2009) definem-o como uma intenção estável e generalizada de alcançar alguma coisa que é ao mesmo tempo significativa para o eu e gera consequências no mundo além do eu. Esse conceito presume uma busca pessoal pelo sentido da vida, em um desejo dessas jovens de fazerem a diferença no mundo e também de aspectos que transcendem o próprio *self*. Ainda, o mesmo autor refere que o projeto vital é internalizado e assumido pelo sujeito, e deve ser visto como central em sua identidade.

Sabe-se, porém, que na juventude, conforme Mazzini et al. (2008), a maternidade, quando constituída, desencadeia a necessidade de ajustamento em diferentes dimensões do processo de viver da jovem, em especial em termos de expectativas e padrões sociais que necessitam ser ressignificados. As autoras ainda salientam que esse contexto produz mudanças na identidade e uma redefinição de papéis, redesenhando seu percurso sexual e vivencial e

posicionando a maternidade como eixo central das identificações sociais sobre essas jovens. No caso das jovens soropositivas, somam-se necessidades clínicas das mesmas ao processo de construção da maternidade. Significar social e culturalmente sua identidade ou (re)construí-la, assumindo novos papéis impostos pela maternidade é um desafio ainda mais complexo, considerando o atravessamento dos discursos médicos e morais específicos da realidade HIV positiva e na constituição de um *self* que integre essas dimensões.

Para fins deste estudo, utilizamos o conceito de juventude, caracterizado pela Organização Pan-Americana de Saúde (Opas) (2000) como período evolutivo dos 15 aos 24 anos, sendo um processo de preparação, fundamentalmente psicossocial, para que os jovens venham a assumir o papel social do adulto do ponto de vista da família, da procriação, da profissão, com plenos direitos e responsabilidades. Ainda segundo a Opas, a juventude compreende duas etapas: de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos, sendo esta última muitas vezes identificada como etapa final da adolescência ou adolescência tardia, devido a isso a aproximação dos termos adolescência/jovem/juventude (Ministério da Saúde, 2000).

Nesse processo de assumir e ressignificar o *self* juvenil contemporâneo, especialmente a segunda etapa da juventude defendida pela Opas (2000), Arnett (2004) postula o conceito de *Adulter Emergente*, definido como um período dos 18 aos 25 anos, onde o(a) jovem encontra-se em um processo de transição. O *status* adulto de maior autonomia e maturidade estão muito próximos do mundo adolescente, existindo um sentimento de ambivalência entre a adolescência e a fase adulta. Nessa configuração, o indivíduo não se sente mais adolescente e ao mesmo tempo ainda não se percebe como adulto (Arnett, 2000). Muitas jovens ao engravidarem são consideradas inconsequentes, o que é reforçado quando estas são portadoras do HIV, por exporem a criança ao risco de se infectar.

Embora com os avanços da terapia antirretroviral, a qual praticamente eliminou a transmissão vertical do HIV nos Estados Unidos e Europa (Homsy et al., 2010), tal modo de

transmissão, também denominada materno-infantil, ainda é a principal via de infecção pelo HIV em crianças no Brasil (Araújo & Nogueira, 2007). A probabilidade de transmissão vertical da infecção pelo HIV, no país, foi mostrada por vários estudos (Nogueira et al., 2000, Ministério da Saúde, 2010, Araújo & Nogueira, 2007), onde cerca de 65% dos casos de transmissão ocorre durante o trabalho de parto e no parto propriamente dito e os 35% restantes ocorrem intraútero, já o aleitamento materno aumenta o risco de transmissão vertical do HIV em torno de 7 a 22%.

Vivenciar a soropositividade é uma experiência complexa atravessada por questões culturais. Quando atinge as mulheres jovens, a epidemia assume peculiaridades, exigindo um exame particularizado, baseado no que se conhece da realidade feminina. Sendo uma expressão possível da feminilidade a maternidade, afirmada como um elemento forte da cultura e identidade feminina pela sua ligação com o corpo, a natureza biológica da mulher e, especialmente, as expectativas de gênero (Botti, Waidman, Marcon & Schochi, 2009, Carvalho & Piccininni, 2008).

O conceito de maternidade ao longo de sua história, segundo Pizzinato e Calesso-Moreira (2007), aparece como um conjunto de crenças e significados em constante evolução, influenciados por fatores culturais e sociais baseados em concepções acerca da mulher, da procriação e da infância, como derivativa natural e extensiva do feminino. Nessa perspectiva, a construção da maternidade pode ser considerada um evento, que varia de acordo com o contexto e o tempo histórico em que é vivenciado.

A maternidade, vista como uma variedade crescente de tipos de mães (donas de casa, chefes de família, produção independente, casais igualitários), e as diversas soluções encontradas para o cuidado das crianças (escola em tempo integral, creches públicas, babás, vizinhas que “dão uma olhadinha”, crianças entregues aos seus próprios cuidados), vão se transformando seguindo os desejos de cada mulher (Scavone, 2001). Entretanto, a maternidade continua sendo afirmada como um elemento muito forte da identidade feminina. Tal quadro se

complexifica quando a maternidade se projeta ou concretiza na juventude.

Até pouco tempo atrás, as mulheres eram preparadas para casarem jovens e procriar, legitimando expectativas do discurso social e biomédico que apontavam que a juventude era a faixa etária ideal para ter filhos. Entretanto, atualmente, num momento de transformações e mudanças sociais, políticas, de gênero e de concepção de família, ser ou tornar-se mãe enquanto jovem assume outras repercussões, e quando associada ao HIV/Aids é definida como caso de risco, sustentado pelos discursos biomédicos e morais, deixando de ser uma ocorrência casual, para ser um fato preocupante (Mazzini, Alves, Silva & Sagim, 2008, Pantoja, 2003).

Diante desse panorama, os achados na literatura corroboram com a necessidade de problematizar à questão levantada, sendo neste momento: Maternidade e HIV/Aids: uma possibilidade ou uma sentença?; -e, como visto até então, considerar a possibilidade de maternidade quando os estudos apontam a redução da transmissão vertical, o que de alguma forma exclui o papel ativo do sujeito, sem levar em consideração seus projetos de vida. A noção de sentença também se faz presente, quando se afirma a vivência da maternidade com HIV/Aids caracterizada como quadro de risco e gravidade, associado também à culpabilização, de poder gerar uma vida nas entrelinhas da soro-positividade. Portanto este artigo objetiva analisar, através de entrevistas narrativas autobiográficas, como jovens HIV positivas infectadas via transmissão vertical constroem seus projetos de vida, especialmente a maternidade.

2. Método

Foram realizadas três entrevistas narrativas autobiográficas com jovens HIV positivas que contraíram o vírus via transmissão vertical. As jovens, com idade entre 16 e 20 anos são frequentadoras de um serviço de saúde especializado em DST/Aids (SAE) na cidade de Porto Alegre/RS, as quais voluntariamente participaram. Foram assinados termos de

consentimento e de autorização por parte dos responsáveis, no caso das menores de idade, para participar da pesquisa. O presente estudo, realizado ao longo do ano de 2012, foi aprovado pelos Comitês de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pelo município de Porto Alegre (CEP Nº 11/05633).

Como critério de inclusão da amostragem, levou-se em consideração a idade, ser mãe, e neste caso ter um bebê infectado via transmissão vertical, ou ainda ter o desejo de engravidar. As jovens deste estudo foram tratadas com nomes fictícios, sendo: M. (jovem que deseja engravidar), J. e B. (jovens mães). Tal referência se faz a fim de preservar o anonimato das participantes. Para a escolha da faixa etária, utilizou-se o conceito da Opas, como balizador, valendo-se assim de um intervalo de idade das participantes entre os 14 e 22 anos. As entrevistas foram coletadas em parte na residência das jovens e no Serviço de Atendimento Especializado em DST/Aids, pelo fato de ser o mais consolidado na cidade de Porto Alegre/RS. As participantes foram convidadas a compor uma narrativa de suas experiências de vida, relacionadas aos projetos de construção de maternidade, contando, selecionando e organizando os conteúdos de acordo com suas memórias e perspectivas.

A entrevista narrativa é um procedimento que utiliza colóquios não estruturados a fim de preservar a fluidez do discurso das pessoas que narram, evitando o direcionamento da fala através de um sistema fechado do tipo pergunta-resposta. A mesma empregou um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar a história, para conseguir o objetivo (Jovchelovitch & Bauer, 2008).

Para a análise do material coletado utilizou-se a ferramenta informática para análise qualitativa de dados textuais Atlas/Ti. O Atlas/Ti está embasado nos princípios da Grounded Theory, ainda que permita ao analista realizar a análise praticamente sob qualquer perspectiva teórica. No presente estudo empregou-se a técnica da Análise de Discurso Crítica (ADC) proposta por Resende (2009), respeitando as premissas de Fairclough (2008) para a análise de discursos sociais. Tal perspectiva

de análise se definiu por uma heterogeneidade de abordagens, baseadas na identificação de problemas sociais parcialmente discursivos e identificáveis em diferentes veículos narrativos, por diferentes autores de um espaço cultural determinado. Fairclough (2008) ressalta que o interesse por estudos discursivos deve-se a teorizações sociais recentes, centradas no papel da linguagem na vida social, e também à virada lingüística, vivida recentemente nas ciências humanas e sociais.

A pesquisa qualitativa objetiva dar sentido a uma quantidade massiva de dados, reduzir o volume de informação, identificar pautas significativas e comunicar a essência do que os dados revelam. A ideia de redução de dados é um dos princípios fundamentais de qualquer pesquisa qualitativa. Sendo assim, seja qual for o marco teórico ou metodológico assumido, a classificação, categorização ou codificação dos dados é uma das primeiras atividades que se realiza. A codificação se processa mediante o desenvolvimento intencional e a rotulação de conceitos no texto que o pesquisador considera ter relevância potencial para o problema que está sendo estudado.

Foi realizada a codificação axial na presente análise, posto que, uma vez criados códigos, tanto os específicos como os genéricos (categorias e subcategorias), procedeu-se à identificação das relações entre os mesmos. O *software* possibilita relacionar códigos entre si, permitindo ao analista escolher dentre os tipos de relações previamente definidos no programa ou, então criando as suas próprias relações (de hierarquia, de intencionalidade, de relação direta, de antecipação temática, etc.) As relações representam graficamente os códigos e as relações percebidas pelo analista permitindo obter uma imagem do que está sendo representado, considerando os dados obtidos e o referencial teórico adotado (Garay et al., 2002).

3. Resultados e Discussão

As descrições dos eixos elaboradas foram realizadas a partir da seleção de falas das participantes. Ao final de cada uma das verbalizações selecionadas foram marcados

entre parênteses nomes fictícios para as participantes. Seguem abaixo os eixos e códigos selecionados a fim de melhor compreensão e entendimento deste estudo.

3.1 Projeto Vital

O primeiro eixo de análise das entrevistas agrupa falas em que as participantes mencionam um conjunto de interesses que englobam o chamado Projeto Vital das jovens participantes deste estudo. Assim, foram criados códigos para reunir o conteúdo das verbalizações das jovens HIV positivas via transmissão vertical, como: estudo, trabalho, conjugalidade e futuro.

3.1.1 Estudo

As mulheres soropositivas apresentam o menor nível de escolaridade, desde o início da epidemia, onde 54% do total de casos identificados até junho de 2009 foram de mulheres com baixa escolaridade (de nenhuma até sete anos) e 22% com oito anos e mais de escolaridade (Barbosa, 2001, Ministério da Saúde, 2011c). Conforme as falas a seguir:

“[...] na escola eu não vou mais, porque lá é chato, não é bom, não dá vontade de ir estudar lá, aí então vou largar no meio do ano, deixar pra lá, sabe, vou é procurar um emprego” (M. 16 anos).

“[...] no momento eu não estou estudando, parei na 8ª série, eu tenho poucos amigos e também não penso em estudar mais” (J. 20 anos).

Em um contexto em que profundas transformações ocorrem, as expectativas em termos de escolarização e inserção profissional caracterizam a gravidez na juventude como ‘problema’, um evento gerador de riscos, pois ao engravidar é como se a jovem estivesse rompendo com essas expectativas e desperdiçando oportunidades (Mazzini et al., 2008, Levandowski, Piccinini & Lopes, 2008).

É preciso considerar que a ocorrência da maternidade na juventude se dá em um contexto de oportunidades restritas, poucas opções de vida, e marcado por interrupções na trajetória escolar (Pantoja, 2003). Pesquisas mostraram a relação entre educação, pobreza e maternidade de jovens, onde apenas 23% das jovens que tiveram um filho antes dos 20 anos de idade haviam estudado além da oitava série,

em comparação com 44% daquelas que não tiveram filhos (Lima et al., 2004).

3.1.2 Trabalho

Observa-se que existe uma trajetória que justifica o projeto vital de tais jovens, seja pela via de dar sentido à vida e/ou a busca por um papel ativo na sociedade com a maternidade ou na conquista por um emprego que possa contribuir para a construção da vida a dois, podendo assim sentir que têm uma vida normal, esquecendo um pouco a doença, como seguem nas falas:

“[...] eu quero ir atrás do meu emprego, agora estou parada, pois estar bem na vida é estar bem empregada, ter dinheiro, um salário, ter onde morar. Poder arranjar um emprego seria ótimo. O que mais vale agora é o dinheiro, é o que estamos precisando para a casa e os móveis” (M. 16 anos).

“[...] eu não estou trabalhando e nem estudando, somente cuido da minha filha. Mas futuramente eu penso em trabalhar, assim como meu companheiro” (B. 18 anos).

As entrevistas evidenciam que o trabalho é interpretado como eixo fundamental de relação e vida social, necessário econômica e simbolicamente. O elemento trabalho permite uma melhor qualidade de vida por propiciar melhores condições financeiras e oferecer credibilidade perante a sociedade como ser produtivo, no entanto a soropositividade traz consigo também o risco de perda da capacidade para o trabalho (Castanha, Coutinho, Saldanha & Ribeiro, 2007). Tal risco deve-se a estigmatização social, onde ao mesmo tempo o sujeito é excluído, ele também pode se recluir diante da condição (González, López & Beltrán 2008). Embora o risco de transmissão seja pouco provável, assim como não há queda na capacidade de rendimento, esse fato é usado por muitos empregadores como justificativa para demissão ou recusa destas pessoas (Ferreira & Figueiredo, 2006). O trabalho e a moradia são elementos objetivos do projeto vital. Nesse sentido, o “trabalho” também pode vir a significar a construção de uma nova identidade, desassociando a condição de saúde e reafirmando o seu papel na sociedade

(Castanha et al., 2007). Contudo, a literatura aponta (Cabral, 2003) a interrupção prematura da escolaridade, diminuição da capacidade de competir no mercado de trabalho e maior instabilidade nas relações conjugais como um conjunto de fatores que ajuda a compor um quadro de desvantagem social decorrente da maternidade na juventude.

3.1.3 Conjugalidade

A ideia de conjugalidade aqui trabalhada conecta-se com a ideia de família. A própria terminologia sugere a relação entre pessoas que se unem uma à outra, com o propósito de “viver junto” (Oltamari & Otto, 2006). Ilustra-se isso nas falas a seguir:

“A gente quer ver uma casa para a gente morar, onde a gente possa rir, brincar, brigar, essas coisas, ter a nossa privacidade, ter o nosso canto” (M. 16 anos).

“Ah, eu penso em ter a nossa casa logo, ter o nosso cantinho, sair da casa da minha avó, ter a minha família” (B. 18 anos).

Compreendem-se as questões referentes à conjugalidade em sintonia com Matos (2000), que defende que, a partir do momento em que o encontro é dado entre os parceiros, a relação inicia-se com a criação de um vínculo de confiança. Formar esse laço de união significa mais do que a união de dois corpos, mas também abrange a possibilidade da jovem garantir seu relacionamento e afirmar que ela também é capaz de formar uma família, distanciando-se do estigma relacionado à sua condição de saúde. Segundo Oltamari e Otto (2006) a confiança cria no casal um sentimento de segurança e pertencimento. Assim, o relacionamento conjugal é construído sobre a forte segurança do confiar e acreditar no outro. Aqui o relacionamento conjugal apareceu como uma ligação de compromisso, confiança e segurança para que a jovem possa construir a sua família e sentir-se pertencendo à mesma. Das jovens entrevistadas, apenas em duas o relacionamento (namoro) já estava constituído com a revelação da soropositividade.

3.1.4 Futuro

São várias as perspectivas de “futuro”

manifestadas nas falas das entrevistadas. Uma é a relação que se estabelece com o diagnóstico da soropositividade, onde o “bom” futuro equivale à condição de boa saúde, garantia de vida. Outra relação condiz com aquilo que as jovens não puderam ainda concretizar para si mesmas e transformam na expectativa de vida/futuro para suas(seus) filhas(os), conforme relatam as participantes:

“O futuro ninguém prescreve, ele vai acontecendo. O que acontecer de bom está ótimo. Um ano a mais é um ano de glória” (M. 16 anos).

“Penso muito que futuramente a minha filha possa estudar em um bom colégio, que eu possa ter um bom serviço e principalmente minha família ter uma boa saúde” (B. 18 anos).

A convivência com a condição de portador acaba levando os jovens a evitarem contextos que possam oferecer problemas estigmatizantes. De acordo com Ayres, França Junior e Paiva (2006), pode haver restrições de situações cotidianas como ir à escola, trabalhar, frequentar serviços de saúde e até mesmo frequentar espaços públicos. As jovens mulheres também carregam um senso grande de arrependimento, culpabilidade, rechaço e fraqueza diante a condição (González, López & Beltrán, 2008). Tal situação acaba limitando o projeto de vida das jovens com relação ao futuro, e aquilo que não foi possível realizarem se projeta para a sua continuidade, no caso, seu(sua) filho(a). Autores como Roso (2005), Carvalho e Piccinini (2008), Paiva, Gravato e Lacerda (2002) apontaram que o desejo de ter filhos se caracteriza para dar sentido à vida ou até mesmo para a construção da identidade feminina ou de virilidade, porque talvez, na condição de soropositividade, esta seja a única saída para legitimar o seu lugar e mostrar à sociedade que é possível tornar-se mãe, pai e construir família.

3.2. Maternidade

No segundo eixo foram incluídas verbalizações acerca das relações das jovens participantes com a Maternidade, gerando códigos, como: ser mãe, gravidez: planejada e não planejada, parto e pós-parto, amamentação,

vírus HIV X filho saudável e Culpa e Responsabilidade.

3.2.1 Ser Mãe

Nesta categoria, “ser mãe” é algo que suscita questões que envolvem a maturidade para assumir a maternidade e ao mesmo tempo se contrapõe com a perda da liberdade, de uma vida sem muitos compromissos e responsabilidades, conforme as falas apresentadas:

“Eu até penso e desejo ser mãe, eu tava pensando que por um lado é bom, né, e por outro é ruim. Por um lado é bom ser mãe porque você precisa amadurecer, pensar nas coisas que sejam boas para ti e para o teu filho e até para o teu marido, já, por outro lado, não botando a culpa na criança, mas a gente perde a liberdade, essas coisas de sair à noite, beber que nem a gente faz” (M. 16 anos).

“Ser mãe pra mim é cuidar bem do meu filho e não deixar que nada de ruim aconteça com ele. Eu não me acho nova para ser mãe com 20 anos, acho essa uma idade boa” (J. 20 anos).

Socialmente, espera-se que a mulher venha a se tornar mãe. No caso de mulheres HIV positivas que são ou querem se tornar mães, seguindo o roteiro cultural “normal” para a feminilidade, elas acabam por entrar em um dilema ao violar o roteiro de “boas” mães que não expõem seus filhos à riscos de doença ou morte (Sandelowski, Barroso & Voils, 2009). Em relação a juventude, de acordo com Mazzini (2003), a maternidade significa um ganho na autonomia na passagem à vida adulta, mas acaba gerando falta de perspectiva de ascensão social e perpetuação na pobreza. Assim, tornar-se mãe e constituir família, acaba se tornando um problema social, principalmente quando associado ao HIV (Beretta et al., 2011).

J., quando menciona que ser mãe aos 20 anos é a “idade ideal”, traz à tona que é possível construir o projeto de maternidade pelo fato dela mesma ter planejado sua gravidez, realizado o pré-natal de qualidade, minimizando os riscos à sua saúde e à do filho. Sob essa perspectiva, novos desafios se colocam, pois, para os discursos biomédicos e morais vigentes, tornar-se mãe na juventude,

acompanhado do diagnóstico do HIV/Aids, é um fato preocupante e não uma ocorrência casual (Mazzini, Alves, Silva & Sagim, 2008, Pantoja, 2003).

3.2.2 Gravidez: planejada e não planejada

Das duas jovens mães entrevistadas, uma planejou a maternidade, enquanto a outra optou por esconder seu diagnóstico para o parceiro, revelando após o nascimento da filha, como observado nas falas a seguir:

“Já fazem 6 anos que estou com o pai do meu filho, ele sabia que eu tinha HIV e nós decidimos ter um filho, daí nos pegamos e resolvemos ter, minha gravidez foi planejada” (J. 20 anos).

“Eu engravidei com 16 anos, não foi planejado, foi um descuido. Só contei para meu namorado que eu era soropositiva depois que minha filha nasceu, tive medo de perder meu namorado” (B. 18 anos).

Um passo importante na construção do projeto vital das jovens é o planejamento da maternidade. Segundo informações do Ministério da Saúde (2012a), as mulheres soropositivas podem ter uma gravidez tranquila, segura e com baixo risco de infecção do bebê pelo HIV seguindo as medidas preventivas, além de ser um direito garantido por lei. Um acompanhamento que integre a família e os profissionais de saúde mostra-se, portanto, fundamental e sendo assim deve-se encorajar as mulheres a procurar auxílio nos serviços de saúde o quanto antes (Deschamps et al., 2009).

Entretanto, a gravidez não planejada faz emergir vários questionamentos. Vivemos em uma era onde somos bombardeados com informações relacionadas aos métodos contraceptivos, tratamento, qualidade de vida, entre outros, porém nem todos têm o mesmo acesso a essas informações ou ignoram sua importância por existirem outros fatores que interferem nesse processo de autocuidado (Pereira & Costa, 2006). Um exemplo, a jovem que escondeu sua condição de saúde pelo medo de perder o companheiro e acabou colocando em risco sua saúde e do filho. O Ministério da Saúde (2012a) informa que a taxa de transmissão

do HIV de mãe para o filho durante a gravidez sem qualquer tratamento pode ser de 20%.

Nesse caso, B. não realizou o pré-natal e em sua narrativa é visível um sentimento de ambivalência e até mesmo cobrança por não ter aderido ao tratamento e estar colocando a saúde do filho em risco. O medo foi o sentimento mais intenso presente nesta experiência de não enfrentar o pré-natal na condição de soropositividade, bem como não revelar sua condição de saúde.

3.2.3 Parto e Puerpério

O parto da jovem mãe J., 20 anos que realizou o pré-natal foi cesáreo. Em nenhum dos casos foi discutido o tipo de parto, conforme as falas apresentadas a seguir:

“O meu parto foi cesáreo e, como fazia tempo que havia feito o último exame, os médicos não sabiam se eu poderia fazer parto normal ou cesáreo, mas daí fizeram cesáreo para ter mais chances do neném não nascer com o vírus. Lembro que permaneci hospitalizada 2 dias e recebi alta” (J. 20 anos).

“Eu fiquei uns 5/6 dias hospitalizada porque não fiz o pré-natal. Fiz parto normal. Só contei que tinha HIV depois que minha filha nasceu. Eu dizia para as pessoas próximas que eu fazia o tratamento, mas nunca fiz, eu mentia, tinha medo que meu namorado me abandonasse” (B. 18 anos).

Segundo o Ministério da Saúde (2010), vários estudos publicados antes da introdução dos esquemas antirretrovirais altamente ativos demonstraram benefício da cesariana eletiva na redução da Transmissão Vertical (TV) do HIV, se comparada a outros tipos de parto. É com a realização do pré-natal que se define a via de parto, baseada no resultado da carga viral materna a partir da 34ª semana, associada à avaliação obstétrica (Ministério da Saúde, 2010).

A jovem mãe de 17 anos que não fez o pré-natal e teve parto normal aguardava consultava médica para a realização de exames do seu filho para saber sua condição de saúde. A mesma narrou que, assim que seu filho nasceu, a equipe médica receitou três tipos de medicamentos

para reduzir o risco de desenvolvimento da TV.

3.2.4 Amamentação

Assim como está exposto na literatura da história da mulher procriar, tornar-se mãe, o ato amamentar é um elo de uma mistura de sentimentos e pertença entre mãe e filho. O que pensar quando a jovem soropositiva se vê diante de tal situação? As narrativas abaixo expressam tal significado:

“Como eu sou portadora do HIV eu não vou poder amamentar; e se eu fosse amamentar, é loucura, né, porque daí eu não estou nem aí pra minha vida e nem para a vida do bebê. Por um lado é diferente, porque tem que ter cuidados especiais com a criança, não poderei amamentar; o que para mim é o essencial da vida, poder amamentar, né, mas para que o meu filho não venha passar pelo o que eu passo, eu não poderei amamentar” (M. 16 anos).

Nunca amamentei meu filho, nem leite eu tive, porque os médicos me deram uns comprimidos no hospital que acabou secando meu leite. Eu alimento meu filho com Nestogen. Quando eu saí do hospital eles me deram quatro latas de leite e requisição para buscar mais no posto quando acabasse” (J. 20 anos).

Nesse sentido, a jovem que deseja engravidar refere-se à amamentação como essencial e torna-se consciente do ato quando assume que não gostaria que seu filho passasse pela mesma situação enfrentada. Então, não poder amamentar pode ser sentido aqui como uma quebra da relação mãe-bebê. A literatura aponta que quando a mãe deseja muito amamentar o seu filho, o momento da amamentação é muito especial, quando ocorre intensa troca afetiva entre ambos (Bisol, Vazzano & Bass, 2012).

As campanhas do Ministério da Saúde trazem a ascensão do discurso da boa mãe em prol da disseminação das práticas de cuidado com os filhos. Especialmente no que se refere à amamentação, a mulher vem tendo que incorporar cada vez mais seu papel de nutriz e de responsável pela saúde da criança, mas esquecem que essas campanhas não dão conta de um todo. A partir daí, a prática da amamentação não pode ser pensada e

afirmada apenas sob a lógica do Ministério da Saúde, deve sim ser pensada, construída e disseminada a partir da lógica amamentação-desmame, entendida como processo de saúde e doença, posicionando a mãe como principal responsável pela saúde do(da) seu(sua) filho(a), aderindo a certos cuidados com o(a) mesmo(a). É importante que as Políticas Públicas possam discutir e informar, seja através de campanhas, serviços, atendimentos, enfim, as opções de alimentação disponíveis para além da prática da amamentação.

De acordo com Paim, Silva e Labrea (2008), no Brasil as mães positivas para o HIV não têm opção da escolha informada sobre o tipo de alimentação dos bebês, pois o Ministério da Saúde contraindica o aleitamento e sustenta a substituição segura da alimentação do bebê. Fato relatado pela jovem mãe de 20 anos que recebeu as latas de leite e requisição para dar continuidade ao processo do aleitamento. O direito a receber a forma láctea no Brasil é pelo menos até o 6º mês de idade do bebê (Ministério da Saúde, 2012b).

Para uma mulher HIV positiva, a notícia de que não poderá amamentar seu filho pode ser uma das coisas mais angustiantes e difíceis da gestação. A jovem mãe de 20 anos narra que não amamentou seu filho porque recebeu uma medicação que acabou secando o seu leite e recebeu orientações de como proceder após o ocorrido. Ainda que haja apoio do sistema de saúde quanto a essa medida substitutória, há o aspecto psicológico envolvido na amamentação, como o fortalecimento do vínculo e a relação estabelecida entre a mãe e o bebê.

3.2.5 Vírus HIV X filho saudável

As jovens apresentadas expressam através das suas narrativas uma única preocupação: o desejo de que seus filhos sejam saudáveis. Saúde nesse contexto condiz com que o diagnóstico dos seus filhos não seja HIV positivo. Ao mesmo tempo, confere a não aceitação da sua condição de saúde, destacada nas falas abaixo:

“Eu quero muito um filho, mas que não seja assim que nem eu e minha mãe, porque eu quero que meu filho seja saudável, entendeu? Aí não precisa passar pelo

mesmo que eu tô passando” (M. 16 anos).

“Como eu não fiz pré-natal eu tenho um pouco de medo, mas eu acho que vai dar negativo os testes da minha filha porque ela já tomou dois tipos de remédio, espero que ela não tenha diagnóstico positivo” (B. 18 anos).

O fato de “*não ser assim que nem eu*” reflete a dificuldade de não aceitação do diagnóstico da soropositividade. Por tratar-se de uma condição de saúde cujo estigma permanece vigente na sociedade, a mesma acarreta grande impacto na vida das mulheres que convivem com a doença, podendo afetar a convivência e aceitação pelo grupo de amigos, familiares e até mesmo seus filhos. Geralmente as mulheres que convivem com o HIV/Aids sentem-se sozinhas, têm menos relações de amizade, expressam medo do preconceito, apresentam medo da doença pelo fato de associarem à morte e acabam por não se assumir na sua singularidade (Paim, Silva & Lobrea, 2008, Lima & Pedro, 2008, González, López & Beltrán 2008).

Mesmo com a necessidade da jovem ressignificar sua nova identidade após o diagnóstico do HIV/Aids, este cuidado, segundo Saldanha (2003), se constitui em relação ao outro, ou seja, na manutenção de papel de cuidadora, mesmo quando é ela quem necessita de cuidados.

3.2.6 Culpa e Responsabilidade

As narrativas das entrevistadas expressam a relação de vínculo-sentimento estabelecida entre achar um culpado/responsável pela transmissão vertical, como se segue nas falas:

“Depois que a minha relação ficou séria, a minha mãe contou para o meu namorado como foi que eu peguei o HIV [...] desde pequena a minha mãe me amamentou e então ela explicou que a culpa não era minha e ele perguntou se a culpa era dela, e ela não soube responder bem, mas quando eu estava meio que morre e não morre ela foi consultar comigo e descobriu que eu era soropositivo” (M. 16 anos).

“Eu não convivo muito com a minha mãe, então o sentimento é o mesmo, eu gosto dela, não é porque ela me passou o vírus

que eu não vou gostar dela, ela não teve culpa, quem passou pra ela foi o meu pai. Eu era muito pequena quando eu soube que era soropositivo, então eu nem sabia direito o que era, não tinha conhecimento da doença, fui me acostumando, indo ao médico, coisas assim” (J. 20 anos).

Deparadas com o diagnóstico de HIV, e colocadas frente às questões de vida e morte, as participantes constroem nessa zona de sentido o enfrentamento à epidemia pautado por suas subjetividades. Nesse sentido, torna-se comum o comportamento da ‘caça ao culpado’ pela infecção, o que isenta a mãe transmissora da culpa, justificando-se o fato de que essas jovens também se encontram nessa situação, ou seja, recebem o diagnóstico de HIV positivo via transmissão vertical e hoje projetam e/ou vivenciam a maternidade (Guerra & Seidl, 2009).

4. Considerações Finais

Este estudo proporcionou uma aproximação com a realidade de jovens HIV positivas infectadas via transmissão vertical sobre a construção dos projetos de vida e maternidade. Através das narrativas autobiográficas das jovens frequentadoras de um serviço de saúde especializado em DST/Aids de uma cidade no Estado do Rio Grande do Sul foi possível atribuir significados sobre suas trajetórias de vida em cujo percurso a infecção do HIV as acompanha.

As narrativas das participantes desta pesquisa apontam que a construção do projeto vital que é agrupada a partir de quatro elementos que se complementam: estudo, trabalho, conjugalidade e futuro. Dentre essas marcações existem fatores particulares, como o preconceito, aspirações, medos que atravessam o cotidiano de quem convive com o HIV/Aids. Tal situação manifesta-se quando se torna difícil conviver em grupo, afastando-se da escola e priorizando o trabalho como forma de melhorar a condição financeira e sentir-se útil pela via de dar sentido à vida. A conjugalidade e o futuro abarcam causas de garantia de vida através da construção familiar e condição de saúde.

Com relação à maternidade, pode-se compreender seis elementos-chave: ser mãe, gravidez não planejada e planejada, parto e puerpério, amamentação, vírus HIV X filho saudável, e culpa e responsabilidade. Ademais, vislumbramos que esses elementos associam-se e diferem-se de acordo com as narrativas apresentadas, sendo duas jovens mães e uma jovem que manifesta o desejo de engravidar.

Outro ponto importante para considerar é a diversidade de ser mulher na atualidade, para além do socio-historicamente atribuído ao feminino no marco da diversidade e da garantia simbólica de respeito aos direitos humanos. Evidencia-se que pessoas que convivem com o HIV, principalmente jovens, não são consideradas aptas para constituir família e lutar pelos seus projetos de vida, sendo consideradas ‘perigosas’, para quem os desafios cotidianos são fortemente tão significativos quanto ter consigo o diagnóstico da soropositividade.

Ainda que este estudo não pretenda generalizar, seu caráter exploratório contribui para entender os processos de motivação e de risco envolvidos na maternidade de jovens soropositivas, assim como suas perspectivas quanto ao seu futuro e do bebê. O estudo limita-se a mulheres que foram assistidas por serviços de saúde durante todo este processo, possivelmente em outra realidade os resultados obtidos seriam diferentes, ressaltando a importância para novos estudos que abranjam outras populações.

Referências

- Araújo, L. M. & Nogueira, L. T. (2007). Transmissão vertical do HIV: situação encontrada em uma maternidade de Teresina. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60 (4), pp. 396-399.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2004). What is it and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1 (2), pp.68-73.
- Ayres, J. R. C., França Júnior, I. & Paiva, V. (2006). Crianças e Jovens vivendo com HIV/Aids: estigma e discriminação. *Com*



- Ciência-Revista Eletrônica de Jornalismo Científico-SBPC*, 76, pp. 13-25.
- Barbosa, R. H. S. (2001). *Mulheres, reprodução e Aids: as tramas da ideologia na assistência à saúde de gestantes HIV+*. Tese de Doutorado, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Brasil.
- Bastos, F. I. & Szwarcwald, C. L. (2000). Aids e pauperização: principais conceitos e evidências empíricas. *Cad. Saúde Pública*, 16 (1), pp. 65-76. Acessado em 30 de Junho de 2013, de: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v16s1/2213.pdf>
- Beretta, M. I. R., Clápis, C. V., Oliveira-Neto, L. A., Freitas, M. A., Dupas, G., Ruggiero S. E. M. et al. (2011). A contextualização da gravidez na adolescência em uma maternidade de São Carlos/SP. *Rev. Eletr. Enfermagem*, 13 (1), pp. 90-98. Acessado em 20 de junho de 2013, de: http://www.fen.ufg.br/fen_revista/v13/n1/v13n1a10.htm
- Bisol, C., Vazzano, A. & Bass, J. (2012). *Vivências de gestantes e mães com HIV*. Caxias do Sul: Educs.
- Botti, M. L., Waidman, M. A. P., Marcon, S. S. & Scochi, M. J. (2009). Conflitos e sentimentos de mulheres portadoras de HIV/Aids: um estudo bibliográfico. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 43 (1), pp. 79-86.
- Cabral, C. S. (2003). Contracepção e gravidez na adolescência na perspectiva de jovens pais de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro. *Cadernos de Saúde Pública*, 19 (2), pp. 283-292.
- Carvalho, F. T. & Piccinini, C. A. (2008). Aspectos históricos do feminino e do maternal e a infecção pelo HIV em mulheres. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13 (6), pp. 889-898.
- Castanha, A. R., Coutinho, M. P. L., Saldanha, A. A. W. & Ribeiro, C. G. (2007). Avaliação da qualidade de vida em soropositivos para o HIV. *Estudos de psicologia*, 24 (1), pp. 23-31.
- Damon, W. (2009). *O que o jovem quer da vida?* São Paulo: Summus.
- Deschamps, M. M., Noel, F., Bonhomme, J., Dévieux, J. G., Saint-Jean, G., Zhu, Y. et al. (2009) Prevention of mother-to-child transmission of HIV in Haiti. *Rev Panam Salud Pública*, 25 (1), pp. 24-30.
- Eguiluz-Cárdenas, I., Torres-Pereda, P. & Allen-Leigh, B. (2013) Percepciones sobre uso de condón e ITS/VIH: migrantes y no-migrantes de México a EE. UU. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 515-526.
- Fairclough, N. (2008). *Discurso e Mudança Social*. Magalhães: Editora UnB.
- González, A. F. L., López, T. M. & Beltrán, C. A. (2008). Concepciones culturales del VIH/Sida de estudiantes adolescentes de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), pp. 739-768.
- Guerra, C. P. & Seidl, E. M. F. (2009). Crianças e adolescentes com HIV/Aids: uma revisão de estudos sobre revelação do diagnóstico, adesão e estigma. *Paideia*, 19 (42), pp. 59-65.
- Homsy, J., Moore, D., Barasa, A., Were, W., Likicho, E., Waiswa, B. et al. (2010). Breastfeeding, Mother-to-Child HIV Transmission, and Mortality Among Infants Born to HIV-Infected Women on Highly Active Antiretroviral Therapy in Rural Uganda. *J Acquir Immune Defic Syndr*, 53 (1), pp. 28-35.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2008). Entrevista Narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Levandowski, D. C., Piccinini, C. A. & Lopes, R. C. S. (2008). Maternidade Adolescente. *Revista Estudos de Psicologia*, 25 (2), pp. 251-263.
- Lima, A. A. A & Pedro, E. N. R (2008). Crescendo com HIV/Aids: estudo com adolescentes portadoras de HIV/Aids e suas cuidadoras-familiares. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 16 (3), pp. 1-8.
- Lima, C. T. B., Feliciano K. V. O., Carvalho M. F. S., Souza A. P. P., Menabó J. B. C., Ramos, L. S. et al. (2004). Percepções e práticas de adolescentes grávidas e de familiares em relação à gestação. *Revista*

- Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 4 (1), pp. 71-83.
- Lima, L. D. (2005). *A Concepção da Maternidade para Mães HIV Positivo Participantes do Grupo "Anjos da Guarda"*. Monografia de conclusão do Curso de Psicologia. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Matos, M. (2000). *Reinvenções do Vínculo Amoroso. Cultura e Identidade de Gênero na Modernidade Tardia*. Belo Horizonte: UFMG, Rio de Janeiro: Iuperj.
- Mazzini, M. de L. H. (2003). *A construção da identidade materna na adolescente grávida*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo-Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- Mazzini, M. de L. H., Alves, Z. M. M. B., Silva, M. R. S. & Sagim, M. B. (2008). Mães Adolescentes: a construção da sua identidade materna. *Ciência Cuidado e Saúde*, 7 (4), pp. 493-502.
- Ministério da Saúde (2000). *Saúde e desenvolvimento da juventude brasileira: construindo uma agenda nacional*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Acessado 5 de Julho de 2013, de: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_juventude.pdf
- Ministério da Saúde (2010). *Recomendações para profilaxia da Transmissão Vertical do HIV e terapia antirretroviral em gestantes*. Brasília: Ministério de Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST/Aids e Hepatites Virais, Guia de Tratamento, Série Manuais N° 46.
- Ministério da Saúde (2011a). *Uso de antirretrovirais em gestantes*. Brasília: Ministério da Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, Portal sobre Aids, doenças sexualmente transmissíveis e hepatites virais. Acesso em 5 de Junho de 2013, de: <http://www.Aids.gov.br/pagina/uso-de-antirretrovirais-em-gestantes>
- Ministério da Saúde (2011b). *Saúde do Adolescente e do Jovem*. Brasília: Ministério de Saúde. Acesso em 28 de Setembro de 2013, de: http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=29660
- Ministério da Saúde (2011c). *DST E Aids entre as mulheres*. Brasília: Ministério de Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Portal sobre Mulheres contra as DST E Aids. Acesso em 8 de Julho de 2013, de: <http://sistemas.Aids.gov.br/feminizacao/index.php?q=dst-e-Aids-entre-mulheres>
- Ministério da Saúde (2012a). *Uso de antirretrovirais em gestantes*. Brasília: Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, Portal sobre Aids, doenças sexualmente transmissíveis e hepatites virais. Acesso em 26 de Dezembro de 2012, de: <http://www.Aids.gov.br/pagina/uso-de-antirretrovirais-em-gestantes>
- Ministério da Saúde (2012b). *Amamentação*. Brasília: Ministério da Saúde, Portal da saúde. Acesso em 28 de Dezembro de 2012, de: http://portal.saude.gov.br/portal/saude/area.cfm?id_area=137&pagina=dspdetalhecampanha&co_seq_campanha=4924
- Nogueira, S. A., Abreu, T., Oliveira, R., Araujo, L., Costa, T., Andrade, M. et al. (2000). Successful prevention of HIV transmission from mother to infant in Brazil using a multidisciplinary team approach. *Brazilian Journal of Infectious Diseases*, 5 (2), pp. 78-86.
- Oltamari, L. C. & Otto, L. S. (2006). Conjugalidade e Aids: um estudo sobre infecção entre casais. *Psicologia & Sociedade*, 18 (3), pp. 55-61.
- Organización Panamericana de la Salud (Opas) (2000). *Recomendaciones para la atención integral de salud de los adolescentes com énfasis en salud sexual y reproductiva*. Centro de Estudios de Poblacion (Cenep). Buenos Aires: Opas.
- Padoim, S. M. M. & Souza, I. E. O. (2007). O Desafio de Prevenir a Transmissão do HIV na Mulher: Políticas Públicas e as Circunstâncias Individuais e Sociais. In S. M. M. Padoim (org.) *Aids: O que ainda há para ser dito*, (pp. 45-63). Santa Maria: UFSM.

- Paim, B. S., Silva, A. C. & Labrea, M. da G. (2008). Amamentação e HIV/Aids: uma revisão. *Boletim da Saúde*, 22 (1), pp. 67-74.
- Paiva, V., Gravato, L. & Lacerda, R. (2002). Sexualidade de mulheres vivendo com HIV/Aids em São Paulo. *Cadernos de Saúde Pública*, 18 (6), pp. 1609-1620.
- Pantoja, A. L. N. (2003). Ser alguém na vida: uma análise sócio-antropológica da gravidez/maternidade na adolescência em Belém do Pará, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 19 (2), pp. 335-343.
- Pereira, M. H. G. & Costa, F. (2006). O autocuidado em mulheres portadoras de HIV/Aids. *Psi. Saúde & Doenças*, 7 (2), pp. 77-83.
- Pizzinato, A. & Moreira, M. C. (2007). Identidad, maternidad y feminilidad: Retos de la contemporaneidad. *Revista Psico*, 38 (3), pp. 224-232.
- Resende, V. de M. (2009). *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: implicações interdisciplinares*. Campinas: Pontes.
- Roso, A. (2005). *Cultura sexual e reprodutiva em tempos de Aids: Análise transcultural dos discursos relacionados à transmissão materno-infantil do HIV-1*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Saldanha, A. A. W. (2003). *Vulnerabilidade e Construções de enfrentamento da soropositividade ao HIV por mulheres infectadas em relacionamento instável*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo-Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.
- Sandelowski, M., Barroso, J. & Voils, C. I. (2009). Gender, Race/Ethnicity and Social Class in Research Reports on Stigma in HIV Positive Women. *Health Care for Women International*, 30 (4), pp. 273-288.
- Scavone, L. (2001). Motherhood: Transformation in the family and in gender relations. *Interface Comunicação, Saúde, Educação*, 5 (8), pp. 47-60.
- Uribe, A. F., Vergara, T. & Barona, C. (2009). Susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH/Sida en adolescentes de Cali-Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1513-1533.

Referencia para citar este artículo: González-Laurino, C. (2015). La infracción adolescente a la ley penal en el centro del debate sobre seguridad pública en Uruguay. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 951-962.

La infracción adolescente a la ley penal en el centro del debate sobre seguridad pública en Uruguay*

CAROLINA GONZÁLEZ-LAURINO**

Profesora Universidad de La República, Uruguay.

Artículo recibido en julio 29 de 2014; artículo aceptado en octubre 28 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** Este artículo busca reflexionar sobre el debate uruguayo de la seguridad pública centrado en la infracción penal juvenil, en el marco de la presentación de un proyecto que propone bajar la edad de imputabilidad penal de dieciocho a dieciséis años presentada a plebiscito en 2014, y de las ambigüedades planteadas a nivel legislativo por la izquierda en el gobierno desde 2005, que se debate entre el discurso de la represión y el de la rehabilitación social. Asimismo se propone un debate acerca de la rehabilitación social en contextos de encierro.

Palabras clave: administración de justicia, rehabilitación de la conducta trasgresora, delincuencia juvenil (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Adolescents breaking criminal law at the center of the debate on public security in Uruguay

• **Abstract (descriptive):** This article reflects on the national debate in Uruguay on public security. This debate is focused on youth breaking criminal law within the framework of the presentation of a project that proposes to lower the age of imprisonment from eighteen to sixteen years, which was debated by politicians in 2014. The article also documents legislative ambiguities proposed by the left-wing government since 2005. This debate focuses on the tension between repression and social rehabilitation. The author also explores the debate on the merits of social rehabilitation in contexts of confinement.

Key words: administration of justices social rehabilitation, juvenile delinquency (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* Este artículo de reflexión se basa en dos investigaciones realizadas por la autora. La primera, titulada “Los discursos expertos sobre la responsabilidad en la infracción adolescente”, forma parte del proyecto central de dedicación total de la autora a la Universidad de la República según resolución N° 230100-000338-09 del 30/04/2009 del Consejo de la Facultad de Ciencias Sociales, que fue ejecutada entre el 1 de septiembre de 2009 y el 15 de noviembre de 2011. La segunda investigación, titulada “¿Responsabilidad Adolescente? Una aproximación interdisciplinaria a la noción de responsabilidad y su vinculación con la Justicia Penal Juvenil”, coordinada por Carolina González-Laurino y Sandra Leopold-Costáble (Facultad de Ciencias Sociales), Laura López-Gallego (Facultad de Psicología) y Pablo Martinis (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), fue concursada en la convocatoria de la Comisión Sectorial de Investigaciones Científicas (Csic) 2011 en el marco del Artículo 2 de la Ley Orgánica de la Universidad de la República: Aportes para la comprensión pública de temas de interés general, según la resolución 004010-002733-11 del 22/11/2011, ejecutada entre 1/3/2012 y 1/4/2013. Gran área de conocimiento: Ciencias Sociales. Área de conocimiento: Sociología. Sub-área de conocimiento: Sociología.

** Doctora en Sociología y Ciencias Políticas (opción Sociología) por la Universidad de Deusto, España. Licenciada en Sociología, egresada de la Universidad de la República (Udelar). Licenciada en Trabajo Social por la Udelar. Docente e investigadora del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar. Responsable del Programa de estudio sobre control socio jurídico de infancia y adolescencia en Uruguay. Estudios sobre infracción adolescente financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (Csic) de la Udelar. Investigadora activa del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (Anii).



A infração à lei penal por adolescentes no centro do debate sobre segurança pública no Uruguai

• **Resumo (descritivo):** Este artigo pretende fazer uma reflexão sobre o debate da segurança pública no Uruguai centrado na infração penal juvenil no marco da apresentação de um projeto que propõe rebaixar a idade de imputabilidade penal de dezoito para dezesseis anos apresentado no plebiscito em 2014, e das ambiguidades colocadas em nível legislativo pela esquerda, no governo desde 2005, que debate entre o discurso da repressão e da reabilitação social. Proponho também um debate sobre a reabilitação social em contextos do confinamento.

Palavras chave: administração da justiça, reabilitação da conduta transgressora, delinquência juvenil (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. El debate de la seguridad pública en Uruguay: entre el modelo de la rehabilitación y el paradigma de la exclusión social del infractor. -3. El debate nacional sobre la seguridad pública centrado en la infracción adolescente. -4. La tentación legitimadora del encierro como medida de protección social. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Este artículo pretende ser una reflexión sobre la centralidad que adquiere la infracción adolescente¹ en los debates sociales uruguayos acerca de la seguridad pública a lo largo del siglo XX hasta los primeros quince años del siglo XXI.

Recurrentemente planteado a nivel parlamentario, el “problema de los menores” ha sido estudiado en el análisis de los debates parlamentarios que realiza Luis Eduardo Morás (1992) a lo largo del siglo XX. El debate adquiere ribetes públicos durante el segundo período de gobierno del Frente Amplio en Uruguay, con la presentación de un proyecto parlamentario de los principales partidos de oposición con representación en el Poder Legislativo (Partido Colorado apoyado por parte del Partido Nacional) que propone una reforma constitucional mediante la modificación de la edad de imputabilidad penal de dieciocho a dieciséis años. La originalidad del debate uruguayo -planteado en todos los países de la región- es la recolección de firmas para la presentación del proyecto a consideración pública, mediante la convocatoria a plebiscito nacional el 26 de octubre de 2014, fecha de las

elecciones nacionales. Luis Eduardo Morás plantea que, de haber resultado exitosa, la audacia de la estrategia punitiva planteada por los sectores más conservadores de la sociedad uruguaya, podría haber sido considerada como modelo en otros países de la región.

Sin embargo, aunque el partido Colorado no logró su objetivo, habiendo obtenido además su segunda peor votación de la historia, el debate acerca de la seguridad pública centrado en la infracción adolescente generó movimientos regresivos a nivel parlamentario en la izquierda en el poder, con una presión importante de los medios masivos de comunicación y del termómetro de las sucesivas encuestas de opinión pública que reflejaban un masivo apoyo popular a la iniciativa del proyecto político a considerar, antes de iniciada la campaña pública de las organizaciones sociales opositoras que se unieron bajo el lema “No a la baja”.

En este contexto social surgieron denuncias de la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, respecto a situaciones de maltrato y abuso de autoridad en el sistema penal juvenil que actualmente se dirimen en la justicia nacional e internacional. Parece entonces relevante plantear el tema del modelo de justicia y, sobre todo, de sanción penal a las conductas adolescentes infractoras en un sistema en permanente situación de crisis y de cíclicas propuestas de reformas fracasadas (González-Laurino & Leopold-Costáble, 2013).

¹ En este trabajo las referencias se realizarán en el genérico masculino. Esta decisión no desconoce el debate acerca del encubrimiento del género mediante el lenguaje sino que se adopta en función de la agilidad que adquiere la exposición de ideas en el lenguaje escrito.

2. El debate de la seguridad pública en Uruguay: entre el modelo de la rehabilitación y el paradigma de la exclusión social del infractor

En los procesos de construcción del Estado nación que se gestaron en la América hispánica, las sociedades latinoamericanas heredaron la forma de resolución pública de los conflictos de orden social monopolizados por el Estado.

En el período neobatllista uruguayo, que puede ubicarse entre la década del cuarenta y el sesenta del siglo XX, se impulsó una industria nacional protegida, con el objetivo de sustituir importaciones y en aras de un modelo de bienestar social bajo la influencia modeladora del Estado sobre el mercado. Según la interpretación de Fernando Filgueira, este proceso ocurrió en el marco del respeto a los derechos colectivos de los trabajadores, y de la expansión de los derechos individuales en un contexto democrático liberal que contribuyó a modelar una sociedad altamente integrada, con bajos niveles de desigualdad percibida y con creciente influencia de los sectores sindicalizados (1994, p. 40).

En este período de consolidación de las políticas de protección social asociadas al trabajo, que configuran el modelo que los especialistas llaman Estado benefactor uruguayo, la preocupación pública por la infracción a la ley penal reconoce la impronta moral del correccionalismo de las conductas desadaptadas.

Es en el contexto de la crisis económica desatada a mediados de la década del cincuenta cuando comienza a cuestionarse la expansión del Estado asistencial que se había apoyado en la abundancia de recursos (Filgueira, 1994, p. 47). El análisis de los discursos públicos del año 1955 -señalado por los economistas como el inicio de la crisis económica- que realiza Luis Eduardo Morás, da cuenta del comienzo del fin de la tolerancia social hacia la infracción protagonizada por los pobres por parte de los sectores sociales más conservadores de la sociedad uruguaya (1992, pp. 63-98).

El proyecto de cambio de rumbo de la política económica que se concretara en la Ley de Reforma Monetaria y Cambiaria de 1959, y la

primera carta de intención firmada con el Fondo Monetario Internacional en 1960, enfrentó la resistencia de los sectores vinculados a la industria protegida como de los trabajadores sindicalizados (Terra & Hopenhaym, 1986, p. 39). Los costos de la crisis económica afectaron tanto a los sectores más integrados como a los asalariados con poder de negociación y los pasivos, pero, sobre todo, a los sectores con baja expresión corporativa (Filgueira, 1994, p. 48). Si bien el papel arbitral y conciliador tradicional del Estado uruguayo se mantuvo por un tiempo, dio paso a la utilización de su poder coactivo para imponer la aplicación de un duro plan de estabilización centrado en un rígido control de precios y salarios en 1968, que tuvo por objetivo frenar la inflación que había trepado a guarismos desconocidos en la historia del país (Terra & Hopenhaym, 1986, p. 39).

Entre 1973 y 1984, la dictadura cívico militar acalló las voces opositoras mediante un régimen de represión a la actividad política y social. La represión de la delincuencia social fue asociada, durante los primeros años, con la represión de naturaleza política y alojada en los mismos establecimientos penitenciarios. Sin embargo, es posible decir que el estudio de la evolución de los sistemas de represión penal y las características de la trasgresión social durante el período de la dictadura, es un tema pendiente para la academia uruguaya.

Con la reapertura democrática en 1985, resurgen los debates sobre la delincuencia social, aunque el tema no alcanza expresiones demasiado importantes, acallado por las demandas sociales de los sectores sindicalizados en torno al trabajo y las demandas sociales de castigo a los crímenes de lesa humanidad cometidos en la dictadura. El tema de la infracción en la adolescencia vuelve a plantearse en el debate público a instancias de un nuevo proceso político electoral a fines de los ochenta e inicios de la década del noventa. Morás estudia el proceso de discusión parlamentaria y la repercusión periodística sobre las demandas de mayor represión policial de la transgresión social protagonizada por los adolescentes no integrados en 1989 y 1990 (1992, pp. 99-124).

Durante la década del noventa y la primera década del siglo XXI se procesa una nueva acumulación de estudios y debates públicos sobre el tema de la infracción a la ley penal en Uruguay, tanto en relación con los adolescentes como a los adultos (Morás, 1992, 2009, Leopold-Costáble, 2002, Trajtenberg, 2004, Rojido, Vigna & Trajtenberg, 2010, Viscardi, 2011, Paternain & Rico, 2012, Paternain, 2013, Fessler, 2012, González-Laurino & Leopold-Costáble, 2011, González-Laurino, Leopold-Costáble, López-Gallego & Martinis, 2013, González-Laurino, 2012, 2013). Las ciencias sociales han incorporado una voz destacada en el debate social, presentando información estadística en torno a la sensación de inseguridad como termómetro de la opinión pública, en relación con el tema de la delincuencia (Paternain & Sanseviero, 2008, Paternain, 2004, 2006). El debate en torno a las cifras de los delitos se consolida entre quienes demandan mayor represión policial y judicial frente a la infracción, y quienes sostienen que los problemas de la población están más relacionados con la inseguridad social que con la inseguridad civil, y reclaman regulación estatal del mercado y mejores políticas de protección social.

El modelo del correccionalismo penal no fue abandonado en la década del noventa, a pesar de la retracción del modelo social del bienestar asegurado por el Estado (Trajtenberg, 2004, Rojido et al., 2010).² No obstante se producirá, en este período, una inflación en materia de regulación penal de las conductas

indeseadas (Ley de Seguridad Ciudadana, N°16.707 publicada el 19 de julio de 1995) (República Oriental del Uruguay, 1995), lo que generará un significativo aumento de la población penitenciaria que supondrá fuertes cuestionamientos sociales al sistema de castigo de la infracción (Malet, 2009, Morás, 2009).

Los tres primeros quinquenios del siglo XXI estarán signados por el señalamiento de la crisis del sistema carcelario de adultos por parte de organismos nacionales e internacionales defensores de los derechos humanos, y por el permanente cuestionamiento nacional al sistema de contención social de adolescentes infractores, en el marco de la institución pública de asistencia a la infancia (Nowak, 2010, Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, INDDHH, 2013).

El debate en torno al control social de la infracción en este período asume características excepcionales que se traducen en un cuestionamiento de todos los segmentos que actúan en el modelo de represión y contención, desde la regulación en materia penal, la actuación en materia de prevención y represión de la policía, el funcionamiento del sistema de justicia, el sistema carcelario y el sistema de contención de adolescentes (Leopold-Costáble, 2002, González-Laurino & Leopold-Costáble, 2013).

Con la llegada al gobierno de la coalición de partidos de izquierda (Frente Amplio) por primera vez en la historia del país, en el año 2005, el discurso oficial se consolida en términos de rehabilitación social de los infractores, partiendo de un paradigma que recurre al fortalecimiento de las políticas de protección social como mecanismo de regulación de la cuestión social. Pese a las disputas en la producción del significado respecto a la infracción, que se desarrollan en la interna del partido de gobierno -que se debate entre las respuestas de tipo represivo y las políticas de mayor tolerancia con aumento de protección social-, el discurso político de la izquierda continúa girando en torno a la rehabilitación del infractor y su reintegración social.

El discurso que plantea poner “límite” a la infracción, que se opone a este modelo, propone medidas punitivas más severas a partir

2 En el año 1993, durante la dirección del nacionalista Juan María Ramírez, ingresan al Ministerio del Interior más de cien técnicos (trabajadores sociales, psicólogos, psiquiatras y sociólogos) destinados al tratamiento penitenciario, que dependerán del Instituto Nacional de Criminología dirigido por médicos psiquiatras que desarrollan un modelo clínico de intervención social ligado al peritaje forense, a la estadística penitenciaria y al diagnóstico y tratamiento clasificador inscripto en un sistema progresivo sustentado en la idea de la rehabilitación social. Se desarrolla así un modelo criminológico fuertemente individualista, apoyado en una concepción patologizante del infractor al que se describe en términos psiquiátricos. Esta conceptualización médico-psiquiátrica de la infracción, que también permea en cierta medida el modelo de atención y contención institucional en el área de la adolescencia en infracción, permanecerá incambiada hasta la actualidad. En el año 2010, no obstante, se procesa un cambio de dirección en el Instituto Nacional de Criminología, que pasa a estar regido por psicólogos con una impronta cognitivo-conductual que continúa persiguiendo objetivos rehabilitadores.

de la legislación, y medidas de contención más estrictas que retengan a los infractores en las instituciones sociales de control por más tiempo (González-Laurino & Leopold-Costáble, 2013). En este reclamo, el paradigma deja de ser la reintegración social para sostener la idea de que la exclusión del infractor de la vida social traerá como consecuencia la desaparición del problema de la inseguridad civil de la vida cotidiana (Garland, 2005, 2006).

3. El debate nacional sobre la seguridad pública centrado en la infracción adolescente

En la legislación uruguaya, la ratificación nacional de la Convención de los Derechos del Niño se expresa en el Código de la Niñez y Adolescencia (Ley 17.823), vigente desde septiembre de 2004 (República Oriental del Uruguay, 2004). Estas orientaciones legales, sumadas a las disposiciones procesales y a la normativa establecida en el Código Penal, constituyen las regulaciones legales específicas del ordenamiento jurídico uruguayo que cuenta en Montevideo con cuatro Juzgados Letrados de Adolescentes especializados en la materia.

En su artículo 1º, el Código de la Niñez y la Adolescencia establece su alcance anotando que “es de aplicación a todos los seres humanos menores de dieciocho años de edad”, y define que “se entiende por niño a todo ser humano hasta los trece años de edad y por adolescente a los mayores de trece y menores de dieciocho años de edad”, comprendiendo ambos géneros (Ley Nº 17.823).

Mediante la presentación de un proyecto de ley propuesto por el Partido Colorado y apoyado por parte del Partido Nacional, plebiscitado a nivel nacional en octubre de 2014 junto con las elecciones nacionales, se busca la modificación del Código de la Niñez y la Adolescencia por medio de la baja de la edad de imputabilidad penal de dieciocho a dieciséis años.

Este proyecto se centra en el tema-problema de la inseguridad pública, buscando respuestas que pretendan la reclusión de los adolescentes en el sistema penal adulto, lo que varios juristas han interpretado como un desafío a la

Convención de los Derechos del Niño ratificada por Uruguay en el año 1990.

Si desde la derecha del espectro político nacional se centra el problema de la inseguridad pública en los adolescentes -un mecanismo reiterado en la historia de los debates parlamentarios a nivel nacional desde fines del siglo XIX, que atraviesa todo el siglo XX y se reedita en el siglo XXI (Morás, 1992, Fessler, 2013)-, la izquierda responde a los reclamos sociales de aumento de la seguridad pública mediante otro tipo de modificaciones al Código de la Niñez y la Adolescencia que suponen, en primer lugar, la inflación penal -sancionando con privación de libertad la tentativa de hurto (Ley 18.777. República Oriental del Uruguay, 2011)-; en segundo término, manteniendo el registro de los antecedentes de infracción, de manera que se posibilite imputar la conducta adolescente como agravante al juzgar la conducta infractora del adulto (Ley 18.778. República Oriental del Uruguay, 2011); y, en tercer lugar, el establecimiento de la pena mínima de doce meses de privación de libertad para las infracciones que la misma ley define como “gravísimas”, en adolescentes entre quince y dieciocho años de edad (Ley 19.055. República Oriental del Uruguay, 2013).

La demanda pública por la seguridad y la respuesta legislativa acorde a este reclamo, han buscado en el encierro un mecanismo para calmar las exigencias ciudadanas que no resuelve el problema de la inseguridad pública ni contribuye a mejorar la tolerancia a la trasgresión en la convivencia social.

Mientras se procesa este debate legislativo -que asume ribetes públicos mediante la convocatoria a plebiscito-, se discuten públicamente prácticas de maltrato a los adolescentes privados de libertad en el sistema penal juvenil denunciadas ante la justicia, ante el parlamento nacional y ante organismos internacionales competentes por parte de la Institución Nacional de Derecho Humanos y Defensoría del Pueblo (2013).

Las posiciones sobre el cuestionamiento al maltrato adolescente en el sistema penal juvenil denunciado por las instituciones de defensa a los derechos humanos en 2014, dividen a los

opositores al proyecto de ley de reforma del Código de la Niñez y la Adolescencia que propone bajar la edad de imputabilidad penal.³

El funcionamiento del segmento de ejecución de medidas socioeducativas es objeto periódico de controversias públicas como blanco de quienes exigen la contención de los adolescentes mediante la priorización de mecanismos de control de las «fugas» de los internos -objeto frecuente de reclamos por parte de los demás segmentos del sistema penal juvenil, tanto como de la opinión pública-, como de quienes cuestionan su funcionamiento interno y las periódicas crisis que toman estado público.

En el marco del citado proyecto de investigación sobre responsabilidad adolescente en la infracción, el sistema penal juvenil uruguayo es presentado por sus operadores tanto como por los observadores externos entrevistados, a partir de su cíclica situación de crisis, en las que los distintos segmentos del sistema -legislativo, ejecutivo y judicial- se traspasan las responsabilidades por el mal funcionamiento. El diagnóstico compartido por operadores y observadores del modelo se refiere, en primer término a las carencias materiales de las instituciones de reclusión, y en segundo lugar, a la falta de personal especializado, que trabaja en condiciones que afectan su salud ocupacional, hecho que se reconoce en la habitual disminución de la asiduidad laboral y en el trato devaluado a los adolescentes internados (González-Laurino & Leopold-Costábile, 2013).

3 En este tema se mezclan la postura del partido de gobierno que defiende su gestión en el segmento de ejecución de medidas socioeducativas del sistema penal juvenil, y la del sindicato de funcionarios del Instituto del Niño y el Adolescente en Uruguay (Inau) -algunos de cuyos funcionarios afiliados son acusados de maltrato- y es apoyado por la central única de trabajadores, PIT-CNT, que se ha manifestado públicamente contra el proyecto de ley plebiscitado en octubre de 2014. En el marco de este debate, dos organizaciones sociales defensoras de los derechos humanos (Ielsur y Serpaj) han renunciado mediante comunicados públicos a su integración al Comité Nacional No a la Baja, que dirigió la campaña pública en contra del proyecto de ley debido a que algunas de las organizaciones que la integran respaldaron la actuación del gobierno y de los imputados en las denuncias. Asimismo, en consonancia con la actuación de Ielsur y Serpaj cuarenta organizaciones de la sociedad civil respaldaron públicamente la actuación del Instituto Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo que realizara las denuncias de maltrato en el sistema penal juvenil uruguayo (Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2014).

Si periódicas son las crisis del sistema, también lo son sus intentos de reforma que frecuentemente conducen a propuestas de modificación de su denominación e institucionalidad, sin modificar sus contenidos. En el último período de gobierno, la idea de responsabilidad asociada a la infracción toma forma institucional, modificando la denominación del sistema de ejecución de medidas socioeducativas mediante la Ley 18.771 del 25 de julio de 2011 (República Oriental del Uruguay, 2011) que, en su artículo 1º, conmina al Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (Inau) a crear, con carácter transitorio, un órgano desconcentrado denominado Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (Sirpa) en sustitución del Sistema de Ejecución de Medidas para Jóvenes en Infracción (Semeji).

Los reiterados intentos de reforma parecen ensayar una y otra vez las mismas respuestas fracasadas: es decir, un modelo que impone el disciplinamiento de los hábitos, una caricaturización de la enseñanza de oficios manuales en contextos rurales para individuos adolescentes urbanos, y una propuesta de incursión en el mundo del trabajo ajena a la regulación del mercado laboral formal (González-Laurino & Leopold-Costábile, 2013).

Entre las propuestas de aumento de la punición a la infracción adolescente a la ley penal, procesadas en el ámbito legislativo, que promueven la judicialización de los adolescentes socialmente vulnerables, y la inadecuada ejecución de las medidas de sanción por parte del segmento ejecutivo, poco espacio queda, a nivel nacional, para debatir la pertinencia social del castigo mediante la privación de libertad o mediante medidas alternativas que tampoco ofrecen respuestas adecuadas a la trasgresión adolescente.⁴

4 El abanico de oferta de las medidas no privativas de libertad frente a la trasgresión adolescente, se reduce a la “devolución” del individuo adolescente al cuidado parental, a la prohibición de salida del domicilio, y a la intervención del sistema penal juvenil que ofrece, tanto en el ámbito público (Promesec-Sirpa) como en el ámbito de las organizaciones de la sociedad civil, una instancia de control de la conducta a cargo de educadores sociales, trabajadores sociales y psicólogos, que informa periódicamente al sistema judicial y que no tiene otra consecuencia que el mantenimiento del adolescente fuera de

Este tema también parece ser una preocupación de las ciencias sociales latinoamericanas, donde la seguridad pública en general y la infracción adolescente en particular, han tomado carácter de preocupación popular, “en el sentido fuerte del término”, como dice Robert Castel (2004) (García-Méndez, 2004, Moraes-Freire, 2007, 2009, Kessler, 2009, Aniyar-de-Castro, 2010, Sales, Castro-de-Matos & Leal, 2010, Daroqui, López & Cipriano-García, 2012).

El discurso resocializador -o de la rehabilitación social-, se propone entonces como discurso de resistencia al paradigma punitivo que parece avanzar tanto a nivel legislativo como en las frecuentes mediciones nacionales de opinión pública que se ofrecen como parámetros ante la consulta popular sobre el proyecto de ley que propone bajar la edad de imputabilidad penal a dieciséis años.

4. La tentación legitimadora del encierro como medida de protección social

Más allá de la pregunta por el sentido del castigo a la trasgresión adolescente que apela al discurso de la rehabilitación social en contextos de privación de libertad, puede resultar pertinente la pregunta que formulara Zaffaroni a finales de los años ochenta: ¿es posible educar para la libertad en condiciones de encierro? (1989); ¿constituye la privación de libertad una respuesta social adecuada y ecuánime frente a la trasgresión adolescente? Si, dado el funcionamiento del sistema penal juvenil uruguayo y de los sistemas penales juveniles latinoamericanos en general, se concluye que no lo es, ¿qué medidas deberían disponerse para responder socialmente a la trasgresión normativa por parte de sujetos en proceso de formación?

Mediante el discurso de la resocialización o la rehabilitación de los sectores que se encuentran bajo vigilancia estatal, se asume que la situación de pobreza trae consigo

determinadas patologías sociales en los campos del autocontrol, del cuidado de sí y de las relaciones interpersonales. Para atender estas desviaciones sociales a la convivencia integrada y saludable, el Estado social interviene mediante un cuerpo especializado de profesionales en las áreas social, de la salud, de la educación y de la seguridad pública.

La concepción resocializadora parte del supuesto de la existencia de una socialización idealizada en condiciones de bienestar y normalidad, que contribuye a la convivencia pacífica, integrada y estable de las personas en sociedad. A este ideal de convivencia saludable es que tiende el proceso de resocialización, desde el planteo que sostiene que algunas personas fueron privadas -por distintas razones- de un normal desarrollo de las capacidades de autocontrol y de relacionamiento vincular que habilita la convivencia social regulada.

En el terreno de la trasgresión a la ley penal, tanto en adolescentes como en adultos, hablar de responsabilidad implica también hablar del fracaso individual y/o familiar de protección frente a los riesgos sociales. La responsabilidad implica el pensarse a sí mismo, pero pensarse sin protecciones sociales, o con las protecciones privadas que la propia familia podría proporcionar. Se habla entonces de responsabilidad familiar y parece instalarse la tendencia judicial a procesar a los padres (fundamentalmente a las madres) de los adolescentes “por no cumplir con los deberes inherentes a la patria potestad” en ocasión de un acto infraccional. La palabra del juez, avalada en el informe pericial, pone el sello a la idea de la responsabilidad penal en la infracción tanto en la persona como en la familia del adolescente.

Como muestra la investigación en los Juzgados de Adolescentes de Montevideo, frente al mismo acto los fiscales, defensores públicos y jueces coinciden en sancionar con medidas privativas de libertad a los adolescentes que no poseen una «familia continente» que los apoye en su pasaje por el sistema judicial, mientras que aquellos adolescentes que concurren al Juzgado con sus familias, son sancionadas con medidas alternativas a la privación de libertad (González-Laurino, 2012).

los espacios institucionalizados. Este sistema de aplicación de medidas no privativas de libertad es evaluado negativamente tanto por los operadores como por los observadores del sistema penal juvenil (González-Laurino & Leopold-Costáble, 2013).

Pensar sobre el castigo a la infracción adolescente en Uruguay, es pensar en la institucionalización de los adolescentes cuyas familias no poseen los capitales económicos, sociales y culturales para estimular en sus hijos un trayecto exitoso en un contexto de individualización. Hablar de castigo a la trasgresión adolescente a la ley penal en Uruguay es hablar de encierro de los adolescentes económica, social, y culturalmente vulnerables (García-Méndez, 2014).

En el marco del sistema judicial uruguayo, la privación de libertad parece ser utilizada como un dispositivo disponible de política social, que sustituye la carencia de este recurso en el área de la infancia y la adolescencia como medida de protección social. Esta captación de adolescentes socialmente desprotegidos por parte del sistema judicial, supone la disposición de medidas de control social en casos de ausencia de políticas de bienestar social. De esta forma, en Uruguay la política de seguridad pública viene a sustituir la política de protección social, con las consecuencias de estigmatización que trae consigo el castigo a la trasgresión (González-Laurino, 2012).

5. Conclusiones

Nacido como estrategia amortiguadora frente a la conflictividad social de la primera industrialización europea, el Estado social en su versión uruguaya se construyó como una nueva manera de gestionar los problemas sociales y políticos con una particular lectura de los problemas de orden social que determinaron la intervención reguladora en los asuntos económicos y sociales.

Estas estrategias reguladoras condujeron a una fuerte intervención en materia de infraestructura pública, subsidios a la vivienda social, implementación de un modelo sanitario y educativo público, regulación del mercado laboral y desarrollo de un sistema de seguridad social que buscó asegurar niveles mínimos de protección social para los ciudadanos que participaban del sistema económico nacional. Desde su origen, quedó un núcleo residual de población no integrada a la protección social, conformado por quienes no participaban en

la producción de la riqueza nacional, frente a quienes se dispusieron una serie de instituciones sociales de contención aseguradoras del orden público, entre las que figuraban las instituciones correccionales y de castigo penal a los trasgresores.

El modelo del Estado social estaba diseñado en base a una política inclusiva basada en un modelo de solidaridad social, sustentado en una “narrativa cívica de la inclusión” que en Uruguay inspiró el modelo battlista, que buscaba la integración social en función del reconocimiento formal de igualdad de derechos y oportunidades para todos los ciudadanos.

De esta forma, los problemas derivados de la falta de integración social “pasaron a ser concebidos como problemas sociales, con causas sociales que debían ser gestionadas con técnicas sociales y por profesionales del trabajo social” (Garland, 2006, p. 99). De esta forma se dio nacimiento a un cuerpo especializado de expertos que ofrecieron un tipo de intervención social basada en el consejo y en la orientación especializada en el cuidado de la salud, la educación de los niños, la atención de problemas familiares mediante un modelo de regulación social no coercitivo donde el uso de la fuerza se reservaba como último recurso.

Los nuevos especialistas y profesionales de la intervención social se ajustaron al modelo integrador y solidario del Estado social, mediante una serie de estrategias que buscaban la readaptación, la reforma, la rehabilitación, el tratamiento y la capacitación de los sectores sociales no incluidos en la economía nacional, aportando una base de sustento a las instituciones correccionales del siglo XX.

El supuesto de los deficitarios procesos de socialización de los niños en sus primeras etapas de vida, sostenía establecimientos que buscaban corregir la conducta mediante la educación vía institucionalización de los “menores abandonados” que previsiblemente transitarían hacia la infracción sin previa intervención social correctiva (Uriarte, 1999).

Esta intervención pública sobre la desviación, prevista tanto en el Código del Niño de 1934 (República Oriental del Uruguay, 1934) como en el Código de la Niñez y la Adolescencia de 2004, se sustenta en un

conjunto de dispositivos de individualización desarrollados por sistemas expertos como el trabajo social, la psicología y la psiquiatría, con objetivos de reforma social.

Sin embargo, de acuerdo con los especialistas, en Uruguay la apuesta por el modelo correccional de gestión social de la punición entre los administradores del sistema de castigo a la infracción, corre paralela a la inflación legislativa en materia penal (Cairolí, 2000, Langón, 2006, Allen, 2008).

La crisis del sistema penitenciario, recurrentemente planteada en el debate social, ha sido analizada como expresión de la imposibilidad de la implementación del modelo resocializador por los intelectuales de izquierda, en una línea de pensamiento que sintoniza con las corrientes de la criminología crítica más conocidas a nivel internacional. La concepción moralizante y tutelar de la regulación jurídica respecto a la infancia de 1934, que codificaba los prejuicios de la intelectualidad de clase media mediante un disciplinamiento de las clases excluidas del sistema de producción de la riqueza, influyeron en los cuestionamientos planteados por los pensadores de izquierda a los fundamentos de la resocialización. Sin embargo, estas críticas quedaron encapsuladas en la academia y en determinados sectores profesionales que operaban en el campo de las instituciones públicas y las organizaciones sociales no gubernamentales que actuaban en el campo de la protección de la infancia.

En su versión no académica, la clase media y los profesionales liberales continuaron sosteniendo el esquema tutelar de interpretación de la pobreza que aún hoy busca dictar las reglas morales con las que los pobres debieran comportarse en función de su condición social. Posturas eugenésicas respecto a la reproducción social en condiciones de pobreza, dictados de pautas de buena crianza, normas de adecuada socialización, de regulación de la asistencia escolar y de control de la salud en las poblaciones que no participan en el sistema de producción de la riqueza social, se escuchan todavía a inicios de la segunda década del siglo XXI, tanto en los distintos reclamos de la población como en normativas concretas de los diseñadores de políticas públicas.

Más allá de las críticas conceptuales al sistema, parece posible evaluar el fracaso del sistema penitenciario uruguayo en función de sus objetivos rehabilitadores. Como indicadores de este escenario problemático pueden enumerarse en el sistema de adultos: el elevado índice histórico de la reincidencia y la especialización en el delito de la población carcelaria, las dificultades experimentadas por las personas egresadas del sistema penitenciario en su inserción en el mercado laboral y en el regreso a la vida social y familiar, y las dificultades institucionales, técnicas y de carencia de recursos propios que tienen las acciones de apoyo al egreso del sistema carcelario que le impiden desarrollar una política social eficiente de alcance nacional. En el sistema penal juvenil la situación parece ser más visiblemente conflictiva, ya que el egreso parece ser un corredor que conduce al adolescente al sistema penitenciario de adultos (Costa & Gagliano, 2000).

Esta evaluación de la implementación del modelo rehabilitador en términos de fracaso, abre el camino a los discursos de segregación punitiva que ven en el encierro prolongado la suspensión del conflicto, con el costo de la exclusión social de un número de personas que crece a medida que aumenta la normativa de control social y se eleva el tiempo de reclusión para las conductas tipificadas como delitos.

Por su parte, la crítica conceptual de izquierda al modelo rehabilitador tampoco ha logrado desarrollar alternativas de respuesta social ante la infracción, que supongan un tratamiento diferenciado y respetuoso a la persona que la ha cometido. El recurso discursivo de estos intelectuales se centra en la demanda del incremento de las medidas de protección social para los sectores más vulnerables, pero esta estrategia no parece ser una solución de corto plazo a la demanda popular de represión social.

En el período del segundo gobierno del Frente Amplio, la apuesta del Estado ha sido el incremento de las plazas del sistema penitenciario para atender la situación de hacinamiento y responder a las condiciones habitacionales deficitarias en materia sanitaria, en la formación de personal custodial

especializado, en la propuesta de condonación de tiempo de reclusión por dedicación al trabajo y al estudio, y en la legislación que aumenta la posibilidad de aplicar medidas no privativas de libertad. Estas apuestas singularizan el modelo rehabilitador para el régimen adulto en este período.

En el caso de los adolescentes, la preocupación mayor parece ser el logro de la contención física en establecimientos cerrados que también presentan problemas sanitarios, carencia de personal de custodia especializado y ausencia de propuestas de carácter cultural, educativo o laboral. El sistema de medidas alternativas, apoyado en diagnósticos sociales y psicológicos que completan el dispositivo del sistema penal juvenil, no ha sido mejor evaluado, por lo que la privación de libertad sigue siendo el recurso más utilizado por el sistema judicial.

La descripción de las transformaciones en el sistema de castigo en Gran Bretaña y Estados Unidos hacia un modelo de segregación punitiva, conduce a Garland (2006) a un discurso nostálgico del modelo de la rehabilitación social, cuestionado desde su origen. En el caso uruguayo, la nostalgia por un sistema evaluado como ineficiente en su implementación respecto a los objetivos que se propuso, no parece ser una respuesta que conforme a los críticos del modelo. Sin embargo, frente al discurso de la segregación punitiva que sostiene la criminología del otro, no parece haberse encontrado respuestas alternativas teóricamente convincentes al modelo de la rehabilitación con su apuesta a la integración social.

Lista de referencias

- Allen, G. (2008). *Dogmática de la acción y 'praxis penal'*, Montevideo: B de F.
- Aniyar-de-Castro, L. (2010). *Criminología de los Derechos Humanos. Criminología axiológica como política criminal*. Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- Cairolí, M. (2000). *El Derecho penal uruguayo y las nuevas tendencias dogmático-penales*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Costa, M. & Gagliano, R. (2000). Las infancias de la minoridad. En S. Duschantzky (comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Daroqui, A., López, A. L. & Cipriano-García, R. F. (2012). *Sujeto de castigo. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Fessler, D. (2012). *Derecho penal y castigo en Uruguay (1878-1907)*. Montevideo: Csic, Udelar.
- Fessler, D. (2013). En busca del pasado ideal. Delitos, delincuentes y «menores». En C. González-Laurino, S. Leopold-Costábile, L. López-Gallego & P. Martinis (eds.) *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la infracción adolescente*. Montevideo: Csic, Trilce.
- Filgueira, F. (1994). Un estado social centenario. El crecimiento hasta el límite del estado social batllista. En C. Filgueira & F. Filgueira. *El largo adiós al país modelo. Políticas sociales y pobreza en el Uruguay*. Montevideo: Arca.
- García-Méndez, E. (2004). *Infancia de los derechos y de la justicia*. Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- García-Méndez, E. (2014). La privación de libertad como forma de “protección” de la infancia: un caso paradigmático de construcción judicial de vulnerabilidad. En *Revista Brasileira em Ciências Criminais*, 22 (109), pp. 133-145.
- Garland, D. (2005). *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Garland, D. (2006). *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. México, D. F.: Siglo XXI.
- González-Laurino, C. (2012). *De las prácticas del castigo de la adolescencia en Uruguay*. Washington, D. C.: OEA.
- González-Laurino, C. & Leopold-Costábile, S. (2011). *Discurso del riesgo y prácticas diagnósticas con niños y adolescentes en el*

- ámbito socio-judicial*. Montevideo: Csic, Udelar.
- González-Laurino, C. & Leopold-Costáble, S. (2013). De crisis y reformas. El actual funcionamiento del sistema penal juvenil en Uruguay desde la perspectiva de sus actores y expertos. En C. González-Laurino, S. Leopold-Costáble, L. López-Gallego & P. Martinis (eds.) *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la infracción adolescente*. Montevideo: Csic, Trilce.
- González-Laurino, C., Leopold-Costáble, S., López-Gallego, L. & Martinis, P. (eds.) (2013). *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente*. Montevideo: Csic, Trilce.
- Institución Nacional de Derecho Humanos y Defensoría del Pueblo (2013). *Quinto informe periódico de los Estados Parte. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Montevideo: Institución Nacional de Derecho Humanos y Defensoría del Pueblo.
- Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (2014). *Comunicado público de respaldo a la actuación de la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo en relación con las denuncias de maltrato en el sistema penal juvenil*. Montevideo: Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Langón, M. (2006). *Manual de Derecho Penal Uruguayo*. Montevideo: Del Foro.
- Leopold-Costáble, S. (2002). *Tratos y destratos. Prácticas públicas de atención a la infancia en Uruguay*. Tesis de Maestría en Trabajo Social. Universidad de La República. Montevideo, Uruguay.
- Malet, M. (2009). La apuesta por las medidas socioeducativas en régimen de libertad. En L. E. Moras (comp.) *Nosotros y los Otros- Estudios sobre la Seguridad en tiempos de Exclusión y Reclusión*. Montevideo: Cieja.
- Moraes-Freire, S. (org.) (2007). *Direitos Humanos. Violência e pobreza na América Latina contemporânea*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem.
- Moraes-Freire, S. (org.) (2009). *Direitos Humanos e questão social na América Latina*. Rio de Janeiro: Gramma.
- Morás, L. E. (1992). *Los hijos del Estado*. Montevideo: DS, FCS, Udelar, Serpaj.
- Morás, L. E. (comp.) (2009). *Nosotros y los otros. Estudios sobre la seguridad en tiempos de exclusión y reclusión*. Montevideo: Cieja.
- Nowak, M. (2010). *Informe sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes. Misión a Uruguay*. Montevideo: Naciones Unidas.
- Paternain, R. (2004). *Anuario Estadístico sobre Violencia y criminalidad en Uruguay. 1997-2002*. Montevideo y el sistema de gestión policial. Montevideo: Impresora Salto.
- Paternain, R. (2006). *Anuario Estadístico sobre Violencia y criminalidad en Uruguay. 2004-2005*. Montevideo: Impresora Salto.
- Paternain, R. (2013). *Ya no podemos vivir así. Ensayo sobre la inseguridad en Uruguay*. Montevideo: Trilce.
- Paternain, R. & Rico, A. (2012). *Inseguridad, delito y Estado en Uruguay*. Montevideo: Trilce.
- Paternain, R. & Sanseviero, R. (2008). *Violencia, miedos e inseguridad en Uruguay. ¿Qué tienen para decir las ciencias sociales?* Montevideo: Fundación Friederich Ebert.
- República Oriental del Uruguay (1934). *Código del Niño. Ley 9.342*. Montevideo: República Oriental del Uruguay.
- República Oriental del Uruguay (1995). *Ley 16.707. Ley de Seguridad Ciudadana*. Publicada en el Diario Oficial el 19/07/1995. Montevideo: República Oriental del Uruguay.
- República Oriental del Uruguay (2004). *Código de la Niñez y la Adolescencia. Ley 17.823 publicada en el Diario Oficial el 14/09/2004*. Montevideo: República Oriental del Uruguay.
- República Oriental del Uruguay (2011). *Ley 18.771. Creación del Sirpa*. Montevideo: República Oriental del Uruguay.

- República Oriental del Uruguay (2011). *Ley 18.777*. Montevideo: República Oriental del Uruguay.
- República Oriental del Uruguay (2011). *Ley 18.778*. Montevideo: República Oriental del Uruguay.
- República Oriental del Uruguay (2013). *Ley 19.055*. Montevideo: República Oriental del Uruguay.
- Rojido, E., Vigna, A. & Trajtenberg, N. (2010). *Rehabilitación e Instituciones Penitenciarias: una revisión de la literatura en Uruguay. Documento de trabajo serie 80*. Montevideo: Universidad de la República.
- Sales, M. A., Castro-de-Matos, M. & Leal, M. C. (orgs.) (2010). *Política social, familia e juventude. Uma questão de direitos*. Río de Janeiro: Cortez.
- Terra, J. P. & Hopenhaym, M. (1986). *La infancia en Uruguay (1973-1984). Efectos sociales de la recesión y las políticas de ajuste*. Montevideo: ClaeH, Unicef, Ediciones Banda Oriental.
- Trajtenberg, N. (2004). *Uvas amargas. La situación de los adolescentes privados de libertad en Uruguay*. Montevideo: Fundación Konrad Adenauer Uruguay.
- Uriarte, C. (1999). *Control institucional de la niñez adolescencia en infracción. Un programa mínimo de contención y límites jurídicos al Sistema Penal Juvenil (las penas de los jóvenes)*. Montevideo: Carlos Álvarez Editor.
- Viscardi, N. (2011). *Juventud, violencia y ciudadanía en el Uruguay del siglo XXI. Medios, justicia y educación*. Montevideo: Friedrich Ebert Stiftung.
- Zaffaroni, E. (1989). *En busca de las penas perdidas. Deslegitimación y dogmática jurídico-penal*. Buenos Aires: Ediar.

Referencia para citar este artículo: Alvis-Rizzo, A., Duque-Sierra, C. P. & Rodríguez-Bustamante, A. (2015). Configuración identitaria en jóvenes tras la desaparición forzada de un familiar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 963-979.

Configuración identitaria en jóvenes tras la desaparición forzada de un familiar*

ALEXANDER ALVIS-RIZZO**

Profesor Universidad de Antioquia, Colombia.

CARMEN PATRICIA DUQUE-SIERRA***

Profesora Institución Universitaria de Envigado, Colombia.

ALEXANDER RODRÍGUEZ-BUSTAMANTE****

Profesor Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia.

Artículo recibido en abril 29 de 2014; artículo aceptado en junio 27 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *En este trabajo investigamos la configuración identitaria en jóvenes que vivieron en su infancia la desaparición forzada de un familiar; a través de un estudio cualitativo adelantado desde la perspectiva teórica del construccionismo social. Tomamos la narración autobiográfica de siete jóvenes -cuatro mujeres y tres hombres-, y de cinco familiares (madres y abuelas). Encontramos que la identidad de estas personas jóvenes se configura en un contexto social violento, en el cual las prácticas sociales se tejen en relación con la desaparición, en medio de una familia que se ha reconfigurado por la incertidumbre que produce la ausencia del cuerpo, y por el ocultamiento del evento tras un imperativo social de silenciar el hecho. Se evidencian dos tendencias en la configuración identitaria: una orientada a la reconstrucción, y otra a la pérdida.*

Palabras clave: identidad, identidad personal, conflicto armado (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: desaparición forzada, configuración identitaria, narrativas.

Configuration of identities of young people after a relative's enforced disappearance

• **Abstract (analytical):** *This study examines the configuration of identity among young people that experienced a relative's enforced disappearance during their childhood. The authors adopted*

* El presente artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados de la investigación "Configuración identitaria en jóvenes que vivieron en su infancia la desaparición forzada de un familiar; en el marco del conflicto armado colombiano", presentada por los autores para optar el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, (Cinde) 2012. Fecha de Inicio: Julio de 2010, Fecha de cierre: Diciembre de 2011. La tesis fue evaluada y aprobada por evaluadores externos y ésta hizo parte de uno de los requisitos para poder optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano. En el Programa no se asignan códigos a los proyectos y no se expiden actas de aval para los mismos. Área: sociología; subárea: temas especiales.

** Psicólogo de la Universidad de Antioquia, Especialista en Docencia Investigativa Universitaria de la Fundación Universitaria Luis Amigó (Funlam), Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde; Docente Investigador Funlam, Docente de Cátedra Programa de Psicología Universidad de Antioquia. Correo electrónico: alexalvis05@yahoo.com

*** Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura; Especialista en Gerencia de Servicios Sociales de Funlam; Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde; Docente Investigador Funlam; Docente de Cátedra de la Facultad de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado. Correo electrónico: padruq31@yahoo.es

**** Profesional en Desarrollo Familiar-Funlam, Especialista en Docencia Investigativa Universitaria-Funlam, Magister en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales-Cinde. Director del Programa de Desarrollo Familiar Funlam; Docente de Cátedra de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: alexrobu11@hotmail.com



a qualitative approach, and using the theory of social constructionism, analyzed autobiographical narratives from seven young people (four females and three males) and five family members (mothers and grandmothers). The findings indicate that these young people formed their identities in violent social contexts in which families established social practices related to a relative's forced disappearance. These young people have configured their identity within reconfigured families because of the uncertainty produced by the absence of that person, and due to a social compulsion to hide the disappearance behind silence. It was evidenced that there are two tendencies in the way these young people configure their identities: the first is based on reconstruction and the second is focused on loss.

Key words: identity, personal identity, armed conflict (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Key words authors: enforced disappearance, identity configuration, narratives.

Configuração identitária na juventude após o desaparecimento forçado de um familiar

• **Resumo (analítico):** Esta pesquisa aborda a configuração identitária de jovens que viveram o desaparecimento de um ente querido durante a infância, por meio de um estudo qualitativo na perspectiva teórica do construcionismo social. Foram analisadas as narrativas de sete jovens, quatro mulheres e três homens, e de cinco familiares (mães e avós). Encontrou-se que a identidade desses jovens configura-se em um contexto social violento. Nesse contexto, as práticas sociais são tecidas em relação ao desaparecimento, em uma família reconfigurada pela incerteza que gera a ausência do corpo, e pelo imperativo social que impõe o silenciamento do fato. Evidenciam-se duas tendências na configuração identitária: uma orientação à reconstrução, e outra, à perda.

Palavras-chave: identidade, identidade pessoal, conflito armado (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: desaparecimento forçado, configuração identitária, narrativas.

-1. Introducción. -2. Antecedentes. -2.1. Desaparición forzada. -3. Identidad, identidades y su configuración. -3.1. La identidad como construcción social. -4. Memoria metodológica. -5. Hallazgos. -5.1. Relatar la vivencia: la narración como un acto reparador. -5.2. La reconfiguración de las familias tras la desaparición. -5.3. Representaciones vinculares, desaparición y pérdida. -6. Conclusiones: las mellas de la desaparición en la configuración identitaria. -Lista de referencias.

1. Introducción

Colombia ha estado expuesta, desde hace más de dos siglos, a múltiples formas de violencia, que se presentan como mecanismos para remover las diferencias políticas, económicas y sociales (Blair & Quiceno, 2008). Entre ellas, el conflicto armado y la desaparición forzada se han presentado de manera continua, sistemática y con variada intensidad, afectando especialmente a los sectores sociales más vulnerables, y generando con ello diversas transformaciones sociales. Según la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, cerca de 52.700 individuos colombianos han sido víctimas de este flagelo en los últimos 30 años (El Tiempo, 21 de Junio, 2011).

El drama no solamente cobija a los sujetos desaparecidos, sino, y de manera especialmente trágica, a sus familiares y allegados (Busch, Mangado & Robaina, 2002, Osso & Wurst, 2003); de manera que los niños, niñas y jóvenes que han vivido la desaparición forzada de un miembro de su familia de origen (padre, madre, hermanos o hermanas) se enfrentan a pérdidas no asimiladas psicológicamente, marginación social, vulneración de sus derechos, procesos de revictimización, desatención por parte del Estado y hasta de su propia familia, entre otras condiciones adversas. No obstante, en medio de este panorama el desarrollo psicológico no se detiene; el proceso de configuración de su identidad y los sentimientos asociados a ello -quiénes son, a qué lugar pertenecen y en qué

medida se sienten apreciados y reconocidos-continúan su marcha.

El objetivo de esta investigación es reconocer cómo se configura la identidad en los jóvenes y las jóvenes que vivieron en su infancia la desaparición forzada de un familiar, en el marco del conflicto armado colombiano. En este trabajo adoptamos una postura construccionista, a través de la narración autobiográfica de los sujetos jóvenes y de sus familiares, con apoyo en la técnica de foto lenguaje.

Este estudio constituye una aproximación novedosa al fenómeno de la desaparición forzada en Colombia, primero, porque aborda la configuración identitaria en los individuos jóvenes que perdieron a un familiar significativo y, segundo, porque otorga un lugar de relevancia a dichos sujetos jóvenes como víctimas del conflicto armado, permitiendo que sus voces, relatos y vivencias sean identificadas, descritas, tenidas en cuenta y escuchadas como parte de la historia de un país que ha sido víctima de la violencia durante los últimos 50 años.

El escrito se divide en cuatro secciones: primero, los antecedentes; segundo, los referentes conceptuales; tercero, la memoria metodológica; cuarto, los hallazgos; y por último, las conclusiones.

2. Antecedentes

En numerosas investigaciones de carácter político y sociológico se ha indagado sobre el fenómeno de la desaparición forzada en América Latina. Uno de los estudios destacados es el realizado por Molina (1998), denominado “La desaparición forzada de personas en América Latina”, en el que se hace un análisis de los orígenes y desarrollo de la desaparición forzada en países como El Salvador, Chile, Uruguay, Argentina, Brasil, Colombia, Perú, Honduras, Bolivia, Haití y México, además de las principales características del método de la desaparición, el derecho internacional, y sus efectos psicosociales. Así mismo, la politóloga Pilar Calveiro (2004) en su texto “Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina”, se cuestiona sobre

la responsabilidad de la sociedad civil ante la violencia vivida y la existencia de los campos de concentración como dispositivos de carácter público que cumplían un objetivo de producir o mantener el terror en la población. Gatti (2011), por su parte, en la investigación denominada “El lenguaje de las víctimas: silencios (ruidosos) y parodias (serias) para hablar (sin hacerlo) de la desaparición forzada de personas”, analizando los casos de Argentina y Uruguay, plantea que las víctimas no buscan superar la catástrofe y dejar de ser víctimas, sino que estas se instalan en ese lugar, habitando la catástrofe y convirtiéndola en el aspecto fundamental sobre el cual anclan su identidad.

Ambos et al. (2009), en su estudio: “Desaparición forzada de personas: análisis comparado e internacional”, realizan una indagación del contexto en el que se ha desarrollado históricamente el fenómeno en países como Alemania, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú, Uruguay, haciendo especial énfasis en su jurisprudencia y en el marco de acción institucional por parte de los Estados, teniendo en cuenta el derecho internacional.

En Colombia, el estudio realizado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el Comité Internacional de la Cruz Roja (2009), plantean “Las recomendaciones para una política pública con enfoque psicosocial en contra de la desaparición forzada”, en donde se esgrimen algunas consideraciones en torno a la manera como las políticas públicas han de configurar su accionar y generar alternativas para contrarrestar dicho flagelo en el país. De la misma manera, Haugaar y Nichools (2010) en su estudio “Rompiendo el silencio, en la búsqueda de los desaparecidos en Colombia”, ponen en evidencia la magnitud del problema, considerando que Colombia tiene uno de los índices de desaparición forzada más altos en el mundo, en un marco de conflicto en donde el crimen sigue activo, las pruebas del mismo son invisibles y la reacción del Gobierno y de la comunidad internacional ha sido insuficiente, en comparación con los limitados programas

y recursos legales de los que disponen otras víctimas del conflicto.

Otros estudios ponen en evidencia las huellas de este fenómeno en las familias, generando en estas innumerables afectaciones de carácter físico, psicológico y social. Díaz y Madariaga (1993) estudian “El tercero ausente en las familias de los desaparecidos”, tomando como referencia el modelo de Edith Goldbetter en el que se busca comprender la organización del sistema en familias que viven situaciones de pérdida, circunstancia vivenciada como una negación de la desaparición física del ser querido, lo que crea la sensación de que el sujeto desaparecido aún está junto a la familia. Para esta, la pérdida de un miembro implica necesariamente un desequilibrio, una ruptura de gran contenido emocional en la red de intercambio afectivo familiar. Autores como Kordon y Edelman (2006), en su estudio “Porvenires de la memoria”, aportan en la reflexión sobre los efectos de la situación traumática en los procesos identitarios y la memoria individual y colectiva. Por su parte, en el “Informe sobre torturas, tratos crueles, inhumanos o degradantes en Colombia”, de la Coalición Colombiana contra la Tortura (2008), se hace referencia a que en las víctimas pareciera que el dolor se congelara en un siempre presente, ante la imposibilidad de conocer la verdad, de identificar a los presuntos autores del hecho y de que se haga justicia. En dicho estudio se enfatiza que, en los casos que son vivenciados por mujeres, esposas y madres, además del dolor experimentado por la desaparición, estas tienen que asumir la responsabilidad de sus hogares, lo que conlleva cargas emocionales.

La Red Nacional de Iniciativas por la Paz y contra la Guerra, Redepaz (2008), por su parte, en el trabajo denominado “Víctimas del conflicto armado en Colombia: perfil, escenarios, autores y hechos”, explicita cómo la condición de víctima se adquiere con independencia de que se identifique, aprehenda, procese o condene al autor o autora de la conducta punible, y sin consideración a la relación familiar existente entre el autor o autora y la víctima. El conocimiento del perfil de las víctimas-familias

se considera como elemento fundante para dar respuesta al lugar que ocupa la familia en la pérdida, así como los que ocupará una vez se permita acceder a las condiciones sobre sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación.

Por otra parte, la revisión de los antecedentes sobre investigaciones de punta en el tema de la identidad en las víctimas de conflictos armados, nos permitió percatarnos de que existen investigaciones que abordan esta temática de manera directa o indirecta. Hallamos literatura relacionada con los procesos de configuración y transformación (Jelin, 2001, Calveiro, 2004, Da Silva, 2005, Gatti, 2006, Oberti & Pitaluga, 2006, Peris, 2007, Vezzetti, 2007, Oviedo-Córdoba & Quintero-Mejía, 2014), en la que la experiencia de la desaparición forzada es considerada como insoportable, y las narraciones posibilitan la tramitación psicológica y social como intento de alivio y transmisión generacional de los hechos pasados con el presente identitario. El abordaje a la memoria implica involucrar y referenciar actos de vida: voces, silencios, permanencias, ausencias, actuaciones, representaciones, y también emociones. Las fracturas y las hendiduras vivenciadas son los primeros eslabones referidos por las personas que renombran y olvidan a la vez.

Así mismo, en la tesis doctoral de Ibarra (2007), cuyo título es “Transformaciones identitarias de las mujeres como resultado de su participación política en las guerrillas y en las acciones colectivas por la paz en Colombia”, se concluye que las mujeres han sido víctimas, críticas y partícipes en el conflicto armado; han estado en la guerra y en contra de ella; sus identidades personales y colectivas estaban situadas por la visión del mundo que tenían, y desean transformar la realidad social por razones de justicia social.

De igual manera, Gallardo (2008) en su investigación sobre “Juventud, trabajo, desempleo e identidad: un enfoque psicosocial”, estudia algunos aspectos del trabajo en sujetos jóvenes chilenos desempleados, analizando su centralidad y considerando las influencias de los valores y significados que el trabajo tiene para éstos en el proceso de construcción identitaria.

Del mismo modo, en la investigación de Ospina-Alvarado y Gallo (2011) titulada “Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil”, se identificaron los aportes de la intervención sistémica a la co-construcción de relatos de identidad. Este estudio concluyó que con la intervención sistémica, orientada hacia la ampliación de los relatos de identidad con herramientas como la externalización, la resignificación, la orientación a futuro, la búsqueda de recursos y excepciones y el establecimiento de una relación terapéutica alternativa a las pautas interaccionales, es posible construir narrativas de identidad sobre niños, niñas y jóvenes, basadas en el liderazgo y la colaboración. Por último, en la investigación de Botero, Pinilla y Lugo (2011), “Narrativas del conflicto sociopolítico y cultural de jóvenes en seis contextos locales de Colombia”, se plantea cómo los sistemas sociopolíticos locales y globales son articulados en las narrativas de los sujetos jóvenes y cómo estos afectan sus vidas cotidianas en contextos y culturas concretos por medio de la personificación del conflicto.

2.1. Desaparición forzada

La denominación desaparición forzada es retomada según la *Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las Desapariciones Forzadas*, del 20 de diciembre de 2006, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas; la *Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas*, adoptada en Belém do Pará, Brasil, el 9 de junio de 1994; y la *Declaración sobre la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas*, del 18 de Diciembre de 1992, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas como:

El arresto, la detención, el secuestro o cualquier otra forma de privación de libertad que sea obra de agentes del Estado o de personas o grupos de personas que actúan con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o del ocultamiento de la suerte o el paradero de la persona desaparecida,

sustrayéndola a la protección de la ley (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos & Comité Internacional de la Cruz Roja, 2009, p. 9).

En este sentido, la desaparición forzada implica una serie de violaciones a los Derechos Humanos, tanto en las víctimas directas como en sus familiares (madres, padres, abuelos y abuelas, hermanas y hermanos, hijas e hijos, etc.), quienes de igual manera son considerados víctimas según la ley colombiana (Ley 975 de 2005. Diario Oficial N° 45.980 de 25 de julio, República de Colombia, 2005), por estar expuestas a un sufrimiento psicológico generalizado y permanente, debido al ambiente de incertidumbre que por lo general envuelven los hechos: las amenazas, el secuestro, la tortura y la muerte.

3. Identidad, identidades y su configuración

Las teorías contemporáneas, si bien son diversas respecto a las características de la identidad, mantienen cierto consenso sobre cómo se forman, considerándolas como “(...) un fenómeno dinámico, activo, fluctuante, abierto, sujeto a permanente transformación y cambio, en función de las interacciones sociales, de las identificaciones con las cambiantes interpelaciones y representaciones sociales que se dan en nuestro entorno” (Hola, Morales & Soteras, 2004, p. 2). Se circunscriben en esta corriente aquellos autores y autoras que, por medio de lo que se ha denominado el giro lingüístico, se proponen comprender la categoría de identidad personal (Maturana, 1988, Sarup, 1993, Shotter, 1993, Echeverría, 1994, Hall, 2003, Scandroglio, López & San José, 2008).

Por su parte, Ricoeur (1996) plantea que no se puede conocer de forma directa el “yo”, sino que es necesario darle un rodeo, a través de “el sí” de la reflexividad, es decir, a través de la identidad como *ipseidad*. Entonces, para responder a la pregunta “¿quién soy yo?”, se requiere de una narración, de una historia de vida. Por tanto, es una construcción personal a

través del lenguaje y de los símbolos, es decir, una identidad narrativa.

Otro aspecto importante de la identidad narrativa es su mezcla con otras historias. La narración de la historia de una vida siempre está en relación con otras narraciones; la existencia es compartida, estamos en una constante vinculación con otras personas, por ello mi historia siempre remitirá a otras vidas y personas. De esta forma, la identidad personal se configura en relación con otros, con el reconocimiento que estos hacen de mí y con mi reconocimiento de ellos (Ricoeur, 1996).

3.1. La identidad como construcción social

Para el construccionismo social, las identidades se configuran en medio de la vinculación y la interacción social, tras un proceso histórico-cultural de internalización y apropiación de representaciones y significados, por medio del lenguaje como creador y transformador de realidades (Berger & Luckmann, 1986). La clave para comprender cómo tienen lugar los diferentes fenómenos de la vida social, es analizar las relaciones y creencias en el habla y cómo estas son usadas en la interacción (Garay, Íñiguez & Martínez, 2005).

Por consiguiente, a partir de la dimensión vincular y relacional emerge la teoría de Kenneth Gergen, para quien la identidad es definida como el producto de una construcción relacional que se da en el núcleo de las interacciones lingüísticas con los otros. El yo encuentra su identidad por medio de la pertenencia a comunidades como la familia, el vecindario, la ciudad y la tribu; el individuo lleva en la memoria pautas que luego pone en práctica, siendo con el transcurrir del tiempo no una identidad, sino múltiples identidades (Gergen, 2006). De esta forma, el lenguaje y la narrativa son “rehistorizadores” de la realidad individual y colectiva. En este sentido, el yo es un relato de relatos, en tanto el sustrato del yo esté situado a partir de relatos familiares, cuentos infantiles, leyendas populares, relatos cotidianos de los sucesos de un mañana

cualquiera, relatos de un amigo o amiga, entre otros (Bravo, 2002).

Gergen (2007) propone una visión relacional del autoconcepto, según la cual el yo se vuelve inteligible dentro de las relaciones en curso, donde la autonarración se concibe como forma social de ofrecer explicaciones o como discurso público. De esta forma, la identidad presente no es un evento repentino y misterioso, sino el resultado sensato de una historia de vida. Se formula una historia en la que los eventos de la vida están relacionados, se hacen inteligibles por el puesto que ocupan en una secuencia o proceso de desarrollo.

Al ser la identidad una construcción narrativa, ésta surge a través de la interacción con otros. Para considerarse una historia inteligible dentro de las pautas históricas y culturales del lugar a donde pertenece el sujeto que narra, debe contar con los siguientes elementos: una meta, unos eventos relevantes, un orden de los eventos, una estabilidad de la identidad, unos vínculos causales, un principio y un fin. Estas características van acompañadas de variadas formas narrativas que surgen en las convenciones sociales. Sin embargo, tanto estas como aquellas son cambiantes y por tanto, las posibilidades son amplias pero limitadas por las exigencias de la coordinación social que favorece ciertas modalidades narrativas por encima de otras en periodos históricos (Gergen, 2007).

Hurtado (2008), al hablar de configuración, plantea que esta es un recurso que permite la comprensión del movimiento que integra lo individual y lo social, posibilitando visibilizar las interrelaciones y entramados de las significaciones imaginarias y de sus campos de posibilidad.

Así pues, en este estudio hemos concebido la configuración identitaria como una categoría conceptual en donde la identidad no deviene por sí misma, de forma individual y automática, sino que es un proceso -ya sea de crecimiento o decrecimiento- que integra lo individual y lo social de forma dialéctica. Hacemos énfasis en las interrelaciones y en los entramados que permiten reconocer la identidad, tanto

en sus atributos de permanencia como en los cambiantes.

4. Memoria metodológica

En vista de que el objetivo de este trabajo es reconocer cómo se configura la identidad de jóvenes que vivieron en su infancia el fenómeno de la desaparición forzada de un familiar significativo, consideramos pertinente desarrollar una investigación de orden interpretativo -cualitativo-, puesto que en este tipo de aproximaciones, la realidad es concebida como una construcción social.

La investigación cualitativa permite el “(...) estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis: una persona, una entidad étnica, social, entre otras” (Martínez, 2006, p. 128), donde la realidad social es significada a través de los relatos que se construyen y comparten con otros, posibilitando el entendimiento y la comprensión en la medida en que se atribuye un determinado valor de verdad a los elementos simbólico-discursivos relevantes en la interacción social, situada históricamente.

Como técnica de recolección de información utilizamos la narración autobiográfica individual, la cual permite el reconocimiento de las singularidades y particularidades de los relatos de los sujetos jóvenes y sus familiares, como matriz fundamental de construcción de conocimiento.

Las narraciones de los jóvenes y las jóvenes, orientadas por preguntas, fueron acompañadas por la técnica de foto lenguaje, como recurso emergente que pretendía evocar en ellos el recuerdo de experiencias con la figura del desaparecido, así como la calidad del vínculo antes de la desaparición forzada. Los registros fotográficos que presentaron para el desarrollo de la estrategia fueron suficientes para explorar el tipo de vinculación, pues se constató que los jóvenes y las jóvenes tuvieron una relación significativa con los familiares desaparecidos, y las características que narraron a través de las fotos denotaban cercanía, confianza y protección.

La selección de la población fue intencional, teniendo en consideración los criterios representativos y las características propias que debían poseer las personas sujeto de investigación. Al inicio habíamos planteado trabajar con niños y niñas víctimas de la desaparición forzada de un familiar; sin embargo, encontramos que había jóvenes entre los 12 y los 15 años de edad, quienes en su infancia vivieron la desaparición forzada de un familiar que era considerado como figura significativa en sus vidas. También nos habíamos propuesto desarrollar las entrevistas a 15 sujetos, pero encontramos que solo siete cumplían con las características de haber vivido en su infancia con el familiar desaparecido, tener recuerdos de él y valorar su relación como significativa.

Al final contamos con los relatos de 7 jóvenes, entre ellos 4 mujeres y 3 hombres, cuyas historias de vida se vieron complementadas con los discursos de 5 familiares adultas que dieron cuenta de la vivencia de la desaparición, todas ellas pertenecientes a la Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria.¹

La composición familiar en todos los casos era extensa, con jefatura femenina proveniente de estratos socioeconómicos 1 y 2. A continuación relacionamos algunas características de los sujetos jóvenes.

¹ La asociación inicia actividades el 19 de marzo de 1999, con 56 personas afectadas por el conflicto armado. En el año 2003 se establece la personería jurídica, según la cual su objeto es recorrer las regiones de Colombia, especialmente Antioquia, dando testimonio, brindando apoyo a las víctimas y buscando alternativas para saber la verdad y conocer el paradero de los familiares desaparecidos.

Cuadro 1. Caracterización de los jóvenes.

Sujetos	Edad al momento de la desaparición	Edad actual	Escolaridad	Familiar desaparecido
Joven 1	6 años	12 años	Desescolarizada	Hermano
Joven 2	4 años	12 años	Escolarizado	Padre
Joven 3	6 años	14 años	Desescolarizada	Padre
Joven 4	5 años	15 años	Escolarizada	Madre
Joven 5	4 años	15 años	Escolarizada	Padre
Joven 6	9 años	14 años	Escolarizado	Padre
Joven 7	8 años	12 años	Escolarizado	Padre

Nota: Los jóvenes 2 y 3 son hermanos entre sí, al igual que lo son 6 y 7.

Para el análisis de la información usamos la versión 5.2 del software Atlas. Ti. Es importante mencionar que dado el carácter de la problemática estudiada, fue necesaria una serie de disposiciones éticas relacionadas con el cuidado y respeto por la integridad y dignidad de las mujeres y jóvenes entrevistados, por el derecho a la confidencialidad y anonimato, a la responsabilidad en torno al manejo de la información, y a las devoluciones que se hicieron en torno a un tema que movilizó emociones diversas.

5. Hallazgos

En el análisis de la información emergieron tres categorías que permiten acercarse a la comprensión de la configuración identitaria de los sujetos jóvenes tras la desaparición de un familiar. Estas se describen a continuación:

5.1. Relatar la vivencia: la narración como un acto reparador

Tal como ha sido señalado en otras investigaciones (Kordon & Edelman, 2006, Cabanillas, 2005, Calveiro, 2004) los individuos jóvenes nombran la desaparición forzada como una experiencia “dramática” o “traumática” por tres razones: la pérdida abrupta del ser querido; las características del hecho, que irrumpe de manera intempestiva en una dinámica establecida, implicando en muchos casos actos de agresión, intimidación y amenaza; y la desazón e incertidumbre propias

de la desaparición. Las formas en las cuales se van a configurar las identidades estarán mediadas por estos relatos y significados marcados como sufrientes.

Los jóvenes y las jóvenes manifiestan que sus familias han estado expuestas a presiones y hostigamientos por parte de diversos actores, al asesinato de algunos de sus familiares, al desplazamiento de sus pueblos de origen y a la desaparición forzada. No obstante, ellos consideran que en este último evento, a diferencia de los anteriores, impera la incertidumbre, la indignación, la vulneración y la intimidación, debido a los rumores que se tejen tras el evento y al afán de los victimarios de no dejar rastro del cuerpo ni del crimen. Cabanillas (2005), en una investigación similar, plantea que en los familiares de personas desaparecidas se presenta un deterioro de lo afectivo y lo subjetivo, caracterizado por sentimientos de ambivalencia y vergüenza, odio y miedo, fuerza e impotencia; así como ciclos frecuentes de esperanza y frustración:

No, a su hermano no lo espere más, el se hizo matar porque no quiso hablar; y no hagan bulla, quédense callados; entonces, mi cuñado les mandó a decir: ¿qué entonces? ¿Qué el cuerpo?
[MAA1]²

Un aspecto común en la historia de todos los sujetos jóvenes es que, cuando se presentó el

2 Código interno de sistematización para nombrar los relatos de los sujetos participantes.

evento siendo ellos niños o niñas, sus familiares tendieron a ocultarles lo sucedido, aun cuando los hechos daban cuenta de un acontecimiento dramático que, sin ser nombrado, era evidente. Ellos sabían que algo sucedía con su familiar; vivían de igual manera el miedo por lo sucedido, la tristeza y el dolor por la ausencia y la incertidumbre por las características del hecho:

Mi mamá no me quería decir. Pero yo sabía que el iba a venir; pero el nada y nada que llegaba. Ya habían pasado unas semanas y yo por qué no vendrá, cuando mi mamá me contó a mí me dio de todo y no supe ni siquiera reaccionar, ni nada [JPD1]

[...]A mí no me dijeron, me dijeron que se había ido a trabajar a una finca [...] [JAR2]

Las madres y las abuelas coincidieron en afirmar que el evento en sí era tan traumático que se les dificultaba, en su momento, nombrarlo a los niños y niñas, pues no contaban con los recursos para responder a sus preguntas, y además consideraban que era necesario esperar a que estos crecieran para que pudieran afrontar la situación. En consecuencia, los jóvenes y las jóvenes dicen tener presente en la memoria a su familiar, pero evitan hablar de lo sucedido y de los sentimientos que en ellos ha causado su ausencia; sus madres y abuelas desconocen si en otros escenarios sociales, ellos hablan de la experiencia. Esto les preocupa, pues estos sujetos jóvenes no han tenido la misma posibilidad que ellas de expresarse en la Asociación a la que pertenecen, de desahogarse, resignificar y tramitar lo vivido, lo que según ellas sería reparador:

[...] cuando le hablan como de la desaparición en sí, a el casi no le gusta hablar sobre eso, el como que no, guarda silencio o dice que no quiere hablar sobre ese punto. Pero, pues no sé, yo una vez le pregunté por qué, me dice que es que a el le duele mucho eso [MAA1]

Los relatos de los jóvenes dan cuenta de la ausencia, pues no solo hacen alusión a la falta que hace el desaparecido o desaparecida, sino a la carencia de palabras para relatar la vivencia. Se evidencia la imposibilidad de la mediación simbólica para nombrar los sentimientos que surgen, tras un imperativo que exige a las familias el silencio sobre lo ocurrido. Sin embargo, esta ausencia de palabras habla a través de vivencias comunes entre estos individuos jóvenes: la tristeza por la ausencia de alguien preciado, la incertidumbre por no tener información de su paradero, la imposibilidad de un duelo porque su condición no permite la elaboración de la pérdida, el miedo por sentirse vulnerados e intimidados por los hechos que envuelven el fenómeno, y la impotencia por no encontrar recursos efectivos que den respuesta a la incertidumbre que les alberga.

Según Bruner (2002), al reconstruir historias a través de las narrativas, las personas pueden darse cuenta de que la vida colectiva tiene una cualidad que permite la organización y la comunicación de experiencias, ya sea que se narren glorias o tragedias; hay continuidad de las experiencias, y en ocasiones los dolores, sino se disipan o diluyen, pesan menos cuando se comunican a otros. Así mismo, en términos de Gergen (2006), la narración como verdad de sí mismo es importante porque, lejos de ser espejos que reflejan la realidad, las palabras son expresiones de la convención colectiva; así, cuando la familia entra en la dinámica del silencio, tornando la desaparición en un *silencio que habla*, opera un mandato social en el que no se deben nombrar los hechos de violencia y, menos aún, a los niños y niñas quienes “deben ser protegidos”. El hecho de no nombrar la situación, no quiere decir que el niño o niña no sepa lo que pasa; el niño o niña “sabe” qué es lo que sucede en su entorno familiar, sabe que su familiar ha desaparecido, porque vive y lee los signos y discursos familiares alrededor de la ausencia:

A raíz de los hechos la primera reacción de el fue el silencio, el no hablaba, no dejaba que nadie le preguntara nada, no participaba en el colegio, no llevaba tareas, no decía nada... y ya después la reacción fue todo lo contrario, se

volvió agresivo, el se siente como que le quitaron lo máspreciado [MAA1].

Se evidencia que estos sujetos jóvenes requieren de espacios públicos y privados en los que puedan narrar su vivencia tras la desaparición, compartir su experiencia, y disponer de un mayor espectro de relaciones y significados aptos para transformar su comprensión de la vida tras la desaparición. Pues lo que fundamenta una determinada realidad social son los relatos que se construyen y comparten con otros, convirtiéndose en los elementos que posibilitan el entendimiento y la comprensión, en la medida en que se les atribuye un determinado valor de verdad a los elementos simbólico-discursivos relevantes para y en la interacción social. Quizá llevando su experiencia a la palabra recrearían, en el lenguaje, el evento y lo que representa para ellos. Esto haría que salgan del aislamiento que los revictimiza.

5.2. La reconfiguración de las familias tras la desaparición

Los jóvenes y las jóvenes tienen la representación de que, con la desaparición del pariente, la familia misma se desintegra, dando lugar a lo que hemos denominado *familia fragmentada*. La familia nuclear conformada por ambos el padre, la madre y las hermanas y hermanos -existente antes de la desaparición-, se transforma, porque en la mayoría de los casos la persona desaparecida proveía el sustento familiar y, después del evento, se da un cambio de roles que conduce a configurar una familia extensa, integrada por abuelos, tías, primas y primos; esta situación desmejora su situación económica e incrementa el malestar y la inconformidad:

Cuando desaparecen a una persona, desaparecen a toda una familia [MAA1].

Ahora vivimos dieciséis personas en una casa, y nosotros dormimos cinco en una cama y yo en el suelo, porque son tres piezas y en cada pieza viven de cinco a seis personas, entonces también ese cambio, la convivencia de tanta gente es muy dura [MPD2]

En el caso de las familias participantes, las mujeres, madres o abuelas debieron dejar las actividades domésticas y la crianza de sus hijos, hijas o nietos para salir a trabajar. Esto las llevó a asumir un nuevo rol, lo que produjo transformaciones a nivel personal y familiar:

En este momento mi mamá es la que hace el papel de mamá y de papá, trabaja por nosotros, nos da las cosas, han cambiado muchas cosas en el hogar [JAA2].

En relación con dichas transformaciones pudimos observar dos tendencias: *satisfacción con el rol o padecimiento del rol*. En la primera, las madres, hermanas o abuelas consideran que su nuevo papel en la familia contribuye al bienestar de todos y todas, especialmente de los más pequeños. Aunque esta adaptación resulta difícil, ellas promueven una actitud proactiva en sus hijos e hijas, lo cual impacta su identidad, generalmente de manera positiva. En la segunda, la nueva situación resulta desafortunada para las mujeres, porque han tenido que renunciar a aspectos que las definían en el mundo; además se sienten incapaces e impotentes frente a actividades antes atribuidas a los hombres y que, al dedicarse a ellas, han generado en sus hijos, nietas o nietos otra pérdida. Este escenario se convierte en caldo de cultivo para prácticas generadoras de estrés familiar, hostilidad, exclusión y nuevos procesos de revictimización en los miembros de la familia, especialmente los más vulnerables, a saber, los niños y niñas.

Así, de acuerdo con Arias (1996), la desaparición forzada altera abrupta y violentamente el *statu quo* de las familias, lo cual afecta sus relaciones, así como los roles desempeñados dentro de la esfera social en la que participan, y esto a su vez se refleja en problemáticas afectivas y emocionales. En este caso, tras experiencias inesperadas, involuntarias y “prematuras”, motivadas por el entorno social, se produjeron rupturas en la “configuración subjetiva de la familia” de los jóvenes y las jóvenes:

Le dijo una profesora que rezaran por las familias, entonces ella le contestó: es

que yo no tengo una familia. Entonces, la profesora le dijo: ¡que sí!, que ella sí tenía una familia. Entonces ella le dijo: ¡no!, porque yo perdí a tres hermanos en 16 meses y esa era mi familia, entonces yo no voy a rezar, porque esa era mi familia y yo los perdí, entonces no tiene valor que yo rece por las familias [MAR1]

Entendemos dicha configuración como la elección que realizan los sujetos en la conformación de su propia familia, a partir del vínculo que se da, tras la identificación temprana que surge con aquellos que son considerados por ellos como personas representativas o “soporte”, quienes por medio de narrativas, comunicación verbal y no verbal, experiencias compartidas, símbolos, valores y actitudes, transmiten un sistema de significados y sentidos que son aceptados e incorporados por los niños y niñas, aportando con ello a la configuración de su identidad.

5.3. Representaciones vinculares, desaparición y pérdida

Los jóvenes y las jóvenes que participaron en la investigación, vivieron entre los 4 y los 9 años de edad la desaparición forzada de un familiar representativo para ellos, lo que implicó una ruptura abrupta e involuntaria con quien en su momento estaban identificados y estrechamente vinculados. Sus relatos y los de sus madres y abuelas dan cuenta de ciertas *prácticas de permanencia*, representaciones simbólicas que se establecen como estrategias de la familia para mantener viva la presencia del desaparecido. Algunas de esas prácticas son las celebraciones del día del padre y de la madre, los cumpleaños, la navidad, y todos los encuentros familiares que se tejen alrededor de los lugares donde se guardan las experiencias, los objetos y las pertenencias como cobijas, ropa, fotografías, altares, entre otros. Así el familiar desaparecido hace presencia de manera imaginaria y simbólica en las familias de estos sujetos jóvenes que, por la desaparición, hoy se han reconfigurado:

ElEl le regaló un muñequito pequeñito hace 8 años, un mes, tres días y eso hace que ella guarda ese muñeco... y los juguetes que el le daba, ella nunca, nunca los ha dejado perder; siempre ha tenido sus juguetes ahí, los cuadernos en que el estudiaba, todo eso ella lo conserva [MAR1]

En la configuración subjetiva que los individuos jóvenes, siendo niños, hacen de su familia, eligen a las personas que consideran representativas por contar con un vínculo basado en la cercanía, la admiración, la identificación y el respeto. Estas personas, a través del cuidado y la protección, ofrecen la posibilidad a los niños y niñas de relacionarse con el medio social y de hacer parte de este, de acuerdo con lo que Berger y Luckmann (1986) denominan socialización primaria, donde introducen la noción de *otro significativo*. Este otro significativo, en un principio, propicia la generación de un horizonte de posibilidades que permiten la estructuración narrativa de la identidad del niño o niña, hasta que este logre una apropiación de las formas sociales y culturales necesarias para narrar su vida (Arciero, 2005).

Sin embargo, según lo descrito anteriormente, las personas jóvenes que han perdido un familiar, que por su condición de reafirmación de su identidad tienen otra manera de ver y vincularse con las figuras de identificación existentes, siguen teniendo presente la figura representativa idealizada de quien ha desaparecido. Así, la *configuración subjetiva de familia* se da a partir de los vínculos que estableció el niño o niña con la gente que integraba su grupo primario, que como consecuencia de la desaparición forzada se altera por las nuevas elecciones subjetivas y los nuevos lazos que surgen como consecuencia de ello.

En las narraciones de los sujetos jóvenes pudimos establecer tres formas de vinculación preexistentes, y que se vieron afectadas por la desaparición:

(1) Red vincular. En esta, se parte de que los niños y niñas establecieron un vínculo estrecho tanto con el padre como con la madre, a partir de

los roles que estos desempeñaron en su cuidado y protección. Ambos son figuras representativas, y luego de la desaparición del padre, el vínculo con la madre permanece, acompañando al niño o niña en el afrontamiento de la pérdida. Otros familiares -subsidiarios según Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega y Díaz (2004)-, llegan a acompañar a la madre en la crianza y el cuidado. Los jóvenes y las jóvenes aceptan estos nuevos miembros de la familia que llegan a acompañarles, y crean con ellos nuevos lazos que de igual manera serán representativos en su configuración identitaria. De hecho, los sujetos jóvenes que tuvieron esta forma de vinculación pueden tener una elaboración del duelo más adaptativa y configurar una identidad en la que la desaparición está siendo tramitada y donde emergen posibilidades de ser y estar en el mundo a pesar de la pérdida:

Mi mamá, mi hermana y yo, hemos estado siempre al pie del cañón ahí con ellos [MPD3]

(2) Vínculos reparadores. En esta forma de vinculación se encuentran los individuos jóvenes cuyo familiar desaparecido era su figura vincular más representativa, dado que otras figuras permanecieron ausentes. Con la desaparición, otros familiares vienen a asumir este rol de cuidado y protección, estableciendo una relación que hoy es importante y representativa. A pesar de contar con una sola figura de apego que es desaparecida, estos niños y niñas van afrontando dicha pérdida, estableciendo, luego de un tiempo, vínculos reparadores con otros familiares como las abuelas, marcados por relaciones de afecto, protección y cuidado:

El se los llevó [a los niños] donde la mamita [...] porque ella tuvo que ocuparse de la poca educación que les dio y todo: llevarlos al colegio, comprarles todo lo que necesitaran, el alimento y todo [MPD1]

(3) Vínculo anclado. Algunos sujetos jóvenes en su infancia tuvieron un vínculo estrecho con el familiar desaparecido y, si bien existieron otros familiares antes y después de la

desaparición, estos niños o niñas no consiguen establecer vínculos reparadores con ellos. Se encuentran anclados en la relación con el familiar que está presente simbólicamente, pero ausente por la realidad de los hechos y que no permite la elaboración del duelo y tampoco una nueva reconfiguración de familia para ellos. Esto puede deberse, en parte, a la rigidez en la elección de la configuración subjetiva de familia que tienen estas personas jóvenes, que no permiten que otros miembros lleguen a integrarse a ella:

[Mi vida cambió]... como en la felicidad, porque cuando mi mamá estaba yo era muy feliz, a mí no me faltaba nada, no me faltaba el amor, no me faltaba nunca nada, es que ni ropa, nada. O sea y más que todo la felicidad, porque ahora uno como que no le encuentra gracia a todo; o sea, ya para uno es más difícil, ya uno no le encuentra el chiste a nada, si así [JPD3]

Se puso a llorar y me dijo que sí, que el se lo iba a tomar [el veneno], que el estaba muy aburrido, que la vida le había cambiado mucho, que el ¿qué iba a hacer? que el, que el no se hallaba, y me dice: “mamá yo no me hallo, ni adentro, ni afuera, ni en el colegio, ni en la casa, yo no... yo no voy a ser capaz de vivir sin mi papá” [MAA1]

6. Conclusiones: las mellas de la desaparición en la configuración identitaria

Como señala Bruner (1990), a través de la narración se puede penetrar en el tejido de la acción y la intencionalidad humana, comprender aquello que es desconocido y enseñar, conservar u olvidar los recuerdos, y de este modo alterar el pasado y proyectar el porvenir. Los jóvenes y las jóvenes que participaron en esta investigación, además de haber vivido la desaparición forzosa de un familiar cercano, estuvieron expuestos al silenciamiento del hecho, impuesto por un entorno que intimida e inculpa y por una familia que omite nombrar

el hecho para protegerlos. Dicho silenciamiento impide en los niños y niñas la integración de lo ocurrido con su familiar desaparecido en la construcción de su propia historia. Así, la trama identitaria (Ricoeur, 1999, Ávila & Calvo, 1991) que integra lo concordante -lo familiar al sujeto- con lo discordante -lo que irrumpe, el acontecimiento; en este caso la desaparición- no logra ser tejida, lo que dificulta una elaboración simbólica de la pérdida y una integración del hecho a sus vidas.

Constatamos en la práctica investigativa la perspectiva de Gergen (2006, 2007), según la cual la identidad es un arreglo influenciado por el contexto político, económico y social; es un producto de la vinculación y las relaciones sociales, donde el lenguaje y la narrativa son rehistorizadores de la realidad individual y colectiva. Esta definición es el producto de una construcción relacional que se da en el núcleo de las interacciones lingüísticas con los otros. El yo encuentra su identidad por medio de la pertenencia a comunidades como la familia, el vecindario, la ciudad y la tribu; el individuo lleva en la memoria pautas que luego pone en práctica, formándose con el transcurrir del tiempo no una identidad, sino múltiples identidades. La identidad de estos sujetos jóvenes se ha ido configurando en las interacciones con su entorno más cercano, en el grupo social al que pertenecen y en las transformaciones a las que se han visto expuestos; ellos no han *reconfigurado* su identidad a partir del hecho de la desaparición, *han venido configurando* su identidad a partir de las vivencias y formas de relacionamiento en su mundo social y familiar a lo largo de su historia de vida, donde la desaparición forzada ha dejado una mella.

En medio de su singularidad y heterogeneidad, estas personas jóvenes comparten en sus narrativas las representaciones que se han tejido como producto de las condiciones propias de la desaparición forzada. Su identidad se configura en un contexto social violento y dramático, donde las prácticas sociales y discursivas se tejen en relación con la desaparición forzada, que las pone en una condición de víctimas. Esto incide en unas identidades marcadas por la incertidumbre, la

indignación, el miedo, la impotencia, la tristeza por la ausencia, la vulneración de sus derechos, entre otros; de manera que la tragedia personal de las víctimas de la violencia se enmarca en la historia nacional, social y colectiva, incidiendo en las formas narrativas de reconstruir las vivencias (Aon & Vampa, 2008, Blair, 2007).

Estas gentes jóvenes, a diferencia de sus madres y abuelas, no han contado con espacios que les permitan narrar para reparar el hecho (Arango, Duque & Marín, 2010), conllevando a un anclaje en narraciones de sí, donde emergen manifestaciones actitudinales y comportamentales en las que se destaca tristeza, miedo, incertidumbre, enfermedades físicas y mentales, bajo rendimiento escolar y social, introversión, entre otras.

De igual manera, han configurado su identidad en medio de una familia que se ha reconfigurado, no por transformaciones internas propias de su ciclo vital, de su estructura y su dinámica -lo concordante, según Ricoeur-, sino por una reconfiguración que es motivada por un factor externo social, que es violento -lo discordante-. La desaparición forzada del miembro de la familia propicia una transformación que es involuntaria y abrupta, que genera cambios en los roles, renuncias y ausencias tanto en lo material como en lo vincular.

Así mismo, la identidad de los jóvenes y las jóvenes se ha venido configurando, y en ello ha incidido la vinculación con sus familiares representativos. Los individuos jóvenes que en su infancia sostuvieron una vinculación con más de una figura significativa, al igual que los que lograron establecer vínculos reparadores luego de la desaparición, muestran mayores opciones de reparación tras la pérdida; se muestran más proactivos y adaptativos ante los hechos. Así, tras la desaparición, en los casos en que los jóvenes y las jóvenes tuvieron una *red vincular* -en la cual existían lazos con varias figuras representativas, y luego de la desaparición subsiste una de ellas y, además, llegan otros a subsidiar la pérdida-, se evidencian mayores posibilidades de reparación, con el apoyo de los vínculos que se logró conservar y los nuevos que se establecen. Igualmente, los sujetos jóvenes con *vínculos reparadores* -donde la única figura

vincular fue la persona desaparecida y, tras el hecho, logran crear nuevos lazos con las figuras que llegan a cuidar y proteger-, crean mayores opciones para la elaboración de la pérdida, propiciando con ello mayores posibilidades para la reparación.

Por otra parte, los individuos jóvenes que han establecido un *vínculo anclado* con el sujeto desaparecido, como única figura representativa, y que luego del hecho no lograron establecer nuevas relaciones con otros familiares, presentan mayores dificultades al no contar con otros que den soporte y guía a sus vidas; se quedan anclados en una relación y asumen una posición y un discurso sostenido en el pasado, en el que sobresalen sentimientos de dolor, rencor y tristeza. Sus actitudes ante la vida han estado marcadas por un profundo cuestionamiento sobre el sentido y el valor que ella tiene, tras la ausencia de su familiar.

En este sentido, podemos plantear que en los casos donde los jóvenes y las jóvenes cuentan con la posibilidad de la red vincular y los vínculos soporte, tras la desaparición el proceso de configuración de la identidad estará *orientado a la reconstrucción*; los jóvenes y las jóvenes van elaborando la pérdida del familiar significativo, asumiendo los roles establecidos en los escenarios donde participan, estableciendo y manteniendo relaciones propias de su condición. Por su parte, las personas jóvenes que tienen un vínculo anclado con la figura del individuo desaparecido y no consiguen establecer nuevos lazos reparadores, van configurando su identidad *orientada a la pérdida* de la relación con el familiar desaparecido, experimentando, explorando y expresando sus sentimientos en un intento por entender el sentido que tiene la pérdida en su vida. Sin embargo, el sentido encontrado gira alrededor de la privación y confusión que ha generado dicha pérdida. Esto concuerda con los hallazgos de Stroebe (1998), quien plantea un modelo de proceso dual del duelo, que entiende que la habituación a la pérdida requiere de una continua oscilación entre dos formas de funcionamiento. Sin embargo, nosotros planteamos que en el caso de los jóvenes y las jóvenes con un vínculo anclado, la oscilación

no se ha dado, porque no han logrado establecer vínculos reparadores que les ofrezcan apoyo y tampoco han contado con espacios para narrar el hecho, espacios que posibiliten la integración de la pérdida en su trama identitaria y la elaboración de su pérdida.

Se evidencia que es necesario continuar con la línea de estudios en narrativas identitarias en jóvenes, a través de investigaciones con una muestra más amplia y en otras regiones del país, a fin de propiciar una comprensión del fenómeno de la desaparición forzada en Colombia. Así mismo, consideramos pertinente proponer estudios longitudinales que indaguen la configuración identitaria de estas personas jóvenes, que permitan hacer un seguimiento a través del tiempo. Por último, también resulta conveniente proponer estrategias psicoeducativas de acompañamiento a los sujetos jóvenes y a sus familias que posibiliten la reparación.

Los niños y niñas, hoy jóvenes, hijos, hijas, hermanos y hermanas de los desaparecidos, son una huella viva de los hechos, una prueba existente de lo acontecido; una muestra del desgarramiento social y familiar que deja la desaparición forzada, una evidencia en la historia de la violencia en Colombia, unas voces que aún no han sido escuchadas, unas historias que aún no han sido develadas y que, por tanto, aún no han sido rehistorizadas ni comprendidas, para, con ello, ser reparadas.

Lista de referencias

- Ambos, K., Böhm, M., Malarino, E., Alflen, P., Guzmán, J., Galaín, P. & Modolell, J. (2009). *Desaparición forzada de personas: Análisis comparado e internacional*. Bogotá, D. C.: Temis.
- Aon, L. & Vampa, M. S. (2008). *Comunicación / Arte / Memoria: aportes para la memoria colectiva*. Tesis de Grado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP, Buenos Aires, Argentina.
- Arango, L., Duque, C. & Marín, U. (2010). *Reconfiguración de la identidad de familiares de personas que han sido víctimas de desaparición forzada en el marco del conflicto armado colombiano*.

- Informe final de investigación*. Medellín: Centro de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Arciero, G. (2005). *Estudios y diálogos sobre la identidad personal: reflexiones sobre la experiencia humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Arias, N. (1996). La desaparición Forzada de Personas como Delito Autónomo. *Su Defensor* (34), pp. 11-13.
- Ávila, R. & Calvo, T. (1991) *Paul Ricoeur: los caminos de interpretación*. Granada: Ánthropos.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blair, E. (2007). La teatralización del exceso. Un análisis de las muertes violentas en Colombia. En J. A. Flores-Martos & A. González (coords.) *Etnografías de la muerte y las culturas en América Latina*, (pp. 209-235). La Mancha: Universidad de Castilla.
- Blair, E. & Quiceno, N. (2008). *De memorias y de guerras: La Sierra, Villa Liliam y el 8 de marzo en Medellín*. Medellín: Municipio de Medellín.
- Botero, P., Pinilla, V. & Lugo, N. (2011). Narrativas del conflicto sociopolítico y cultural de jóvenes en seis contextos locales de Colombia. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 9 (2), pp. 97-126.
- Bravo, C. (2002). *Hacia una comprensión del construccionismo social de Kenneth Gergen*. Seminario de Psicología Social. Santiago de Chile: Universidad Bolivariana.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza-Psicología.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Busch, S., Mangado, M. E. & Robaina, M. C. (2002). *Acerca de los efectos psicosociales en la segunda generación*. Buenos Aires: Polemos.
- Cabanillas, B. (2005). *La desaparición forzada como modalidad represiva central de la guerra psicológica en un contexto de terrorismo de estado. Miedo, silenciamiento colectivo y trauma psicosocial. El caso de la dictadura militar de A. Pinochet en Chile. 1973-1990*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Calveiro, P. (2004). *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L., Vega, L. & Díaz S. (2004). Patrones de apego en familia de tres generaciones: Abuela, madres, adolescente, hijo. *Revista Latinoamericana de Psicología* 36 (003), pp. 409-430.
- Coalición Colombiana contra la Tortura (2008). *Informe sobre torturas, tratos crueles, inhumanos o degradantes en Colombia*. Bogotá, D. C.: Linotipia Bolívar.
- Da Silva, C. L. (2005). *Testimonios y silencios. La entrevista sobre situaciones límites: Análisis y problemas metodológicos*. Ponencia presentada en el Taller del Seminario Internacional sobre Memoria e Historia. Ciudad de Guatemala, Guatemala.
- Díaz, D. & Madariaga, C. (1993). *El tercero ausente y familias con detenidos desaparecidos*. Buenos Aires: Centro de Salud Mental y Derechos Humanos, Cintras.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen.
- El Tiempo (21 de junio de 2011). *ONU cifra más de 57.200 desaparecidos en Colombia en últimos 30 años*. Bogotá, D. C.: El Tiempo.
- Gallardo, J. (2008). *Juventud, trabajo, desempleo e identidad: un enfoque psicosocial*. Madrid: Universidad Complutense De Madrid.
- Garay, A., Iñiguez, L. & Martínez, L. (2005). La perspectiva discursiva en Psicología Social. *Subjetividad y procesos cognitivos* (7), pp. 105-130.
- Gatti, G. (2006). Las narrativas del detenido-desaparecido (o de los problemas de la representación ante las catástrofes sociales). *CONfines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política* 2 (4), pp. 27-38.
- Gatti, G. (2011). El lenguaje de las víctimas: silencios (ruidosos) y parodias (serias)

- para hablar (sin hacerlo) de la desaparición forzada de personas. *Universitas Humanística* 72 (72), pp. 90-109
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, D. C.: Ediciones Uniandes.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita 'identidad'? En S. Hall, & P. Dugay. *Cuestiones de identidad cultural*, (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Haugaard, L. & Nichools, K. (2010). *Rompiendo el silencio, en la búsqueda de los desaparecidos en Colombia*. Washington, D. C.: Grupo de Trabajo sobre Asuntos Latinoamericanos.
- Hola, A., Morales, P. & Soteras, A. (2004). Proceso de construcción de identidad: Fundamentos teóricos para comprender la realidad de las personas sordas. *Avances de Investigación*, (15), pp. 142-432.
- Hurtado, D. (2008). La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 6 (1), pp. 81-110.
- Ibarra, M. (2007). *Transformaciones identitarias de las mujeres como resultado de su participación política en las guerrillas y en las acciones colectivas por la paz en Colombia*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense De Madrid, Madrid, España.
- Jelin, E. (2001). *¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias?* Madrid: Siglo XXI.
- Kordon, D. & Edelman, L. (2006). *Por-venires de la memoria*. Buenos Aires: Editorial Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología* 9 (1), pp. 123-146.
- Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. *Terapia psicológica* 7 (10), pp. 15-23.
- Molina, A. (1998). *La Desaparición Forzada de Personas en América Latina*. Richmond: Ko'aga Roñe'eta.
- Oberti, A. & Pitaluga, R. (2006). *Memorias en montaje: escrituras de la militancia y pensamientos sobre la historia*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos & Comité Internacional de la Cruz Roja (2009). *Desapariciones forzadas o Involuntarias. Derechos Humanos, Folleto informativo 6, rev. 3*. Gineve: Oficina de las Naciones Unidas en Ginebra.
- Ospina-Alvarado, M. C. & Gallo, L. B. (2011). Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 827-846.
- Oso, M. & Wurst, C. (2003). Secuelas de la desaparición forzada en familias ayacuchanas. En R. K. Burstein, M. Storn & M. C. Raffo (eds.) *Desplegando alas, abriendo caminos: sobre las huellas de la violencia*, (pp. 27-39). Lima: Centro de Atención Psicosocial.
- Oviedo-Córdoba, M. & Quintero-Mejía, M. (2014). El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 12 (1), pp. 339-353.
- Peris, J. (2007). *No queda nada de mí. Genealogía de la supervivencia y el testimonio de los campos de concentración chilenos (1973-2005)*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Red Nacional de Iniciativas por la Paz y contra la Guerra, Redepaz (2008). *Víctimas del conflicto armado en Colombia: Perfil, escenarios, autores y hechos. Sistematización y análisis de denuncias realizadas en Antioquia, Bolívar, Córdoba, Magdalena y Valle del Cauca*. Bogotá, D. C.: Redepaz.
- República de Colombia (2005). *Ley 975 de 2005. Diario Oficial N° 45.980 del 25 de julio de 2005. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz*

- nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Sarup, M. (1993). *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. Georgia: University of Georgia Press.
- Scandroglio, B., López, J. & San José, M. (2008). La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema* 20 (1), pp. 80-89.
- Shotter, J. (1993). *Coversational realities*. London: Sage.
- Stroebe, M. (1998). *Trauma and grief: A comparative analysis*. Filadelfia: Taylor & Francis.
- Vezzetti, H. (2007). *Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social*. Buenos Aires: Paidós.



Referencia para citar este artículo: Pac-Salas, D. & Ventura de Pedro, T. (2015). Trayectorias de jóvenes de Zaragoza (España) en configuraciones familiares obreras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 981-994.

Trayectorias de jóvenes de Zaragoza (España) en configuraciones familiares obreras*

DAVID PAC-SALAS**

PROFESOR UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA.

TIRSO VENTURA DE PEDRO***

DOCTORANDO UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA.

Artículo recibido en julio 31 de 2014; artículo aceptado en septiembre 10 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *Nuestro objetivo general en este artículo es analizar las trayectorias biográficas de jóvenes que viven en la ciudad de Zaragoza (España). Para ello seguimos un enfoque metodológico a través de historias de vida, reconstruyendo 4 biografías de jóvenes pertenecientes a familias obreras. Los principales resultados del estudio son que los jóvenes y las jóvenes desarrollan trayectorias sociales heterogéneas, según sea su configuración familiar concreta (producto de la interacción de las acciones de sus miembros). Mostramos la concordancia o disonancia entre capital educativo familiar institucionalizado e interiorizado, un elemento explicativo en la trayectoria seguida por los sujetos jóvenes. Así, las configuraciones familiares con mayor capital educativo interiorizado -prácticas de cultura oral y escrita más amplias- siguen trayectorias educativas más largas.*

Palabras clave: Clase social, Familia, Juventud, Biografía (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Trajectories of young people from Zaragoza (Spain) in configurations of working-class families

• **Abstract (descriptive):** *This article analyses the biographical trajectories of young people living in Zaragoza (Spain). In order to carry out this study, the authors used a methodology consisting of life histories reconstructed through 4 biographies of young individuals from working-class families. The main results of this paper show that young people that belong to working-class families develop heterogeneous social trajectories according to the configuration of their family (product of the interaction of actions from family members). Specifically, the concordance or discordance between institutionalized family-educational capital and interiorized capital is an explicatory element for the trajectory followed by these young people. Consequently, family configurations with*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica tiene su punto de partida en la tesis doctoral "Trayectorias de jóvenes en Zaragoza", con una duración de septiembre de 2005 a junio de 2009 y fue financiada por el proyecto I+D 2004 del Ayuntamiento de Zaragoza (España). Desde hace dos años, se ha incorporado a esta línea de investigación el doctorando Tirso Ventura de Pedro. El texto definitivo presentado a la revista es una reelaboración del enfoque teórico (incorporando y actualizando nuevas referencias bibliográficas) y del análisis de las historias de vida. La investigación se concluyó en el año 2014. Área de conocimiento: Sociología. Subárea: Temas especiales (Estudios de Temas Sociales, Estudios de la Familia, Trabajo Social).

** Profesor de Sociología en el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza, Doctor en Sociología por la Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: davidpac@unizar.es

*** Doctorando por la Universidad de Zaragoza. Máster en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales. Correo electrónico: ventura.tirso@gmail.com



higher interiorized educational capital (broader practices of written and oral culture) result in longer educational trajectories.

Key words: Social class, family, youth, biography (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Trajetórias de jovens de Zaragoza (Espanha) em famílias operárias

• **Resumo (descritivo):** O objetivo geral do trabalho é analisar as trajetórias biográficas de jovens que vivem na cidade de Zaragoza (Espanha). Para isto adotamos abordagem metodológica de histórias de vida, reconstruindo as biografias de quatro jovens pertencentes a famílias operárias. Os principais resultados do estudo são que os jovens de famílias de classe trabalhadora desenvolvem trajetórias sociais heterogêneas de acordo com a sua configuração familiar específica (produto da interação das ações de seus membros). Mostramos a concordância ou dissonância entre capital educacional familiar institucionalizado e internalizado, elemento explicativo na trajetória dos sujeitos jovens. Assim configurações familiares com mais capital educativo interiorizado -práticas de cultura oral e escrita mais amplas- seguem carreiras educacionais mais longas (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave: classe social, família, juventude, biografia.

-1. Introducción. -2. La perspectiva biográfica en las trayectorias sociales de los sujetos jóvenes. -3. Una aproximación a través de las historias de vida. -4. La dialéctica entre los relatos y la fundamentación teórica. -5. Exoducción. -Lista de referencias.

1. Introducción

La comprensión de las dinámicas que tienen lugar en la juventud ha suscitado un gran interés desde distintas áreas (Martín, 1998). Sin embargo, centrándonos en el ámbito sociológico los análisis sobre trayectorias sociales no han generado la misma relevancia (Cardenal de la Nuez, 2006). En este artículo queremos progresar en esa línea de investigación sobre la juventud, poniendo el foco en las historias de vida como método clave de análisis de la realidad juvenil.

La hipótesis general de la tesis doctoral de la que partimos era que los jóvenes y las jóvenes siguen trayectorias biográficas de clase. Siendo así, demostramos que las distintas modalidades de transición de los individuos jóvenes muestran fuertes conexiones con su familia de origen (Casal, 2006, Pac-Salas, 2009, Furlong & Cartmel, 2007). De este modo, dados los resultados afirmativos de la tesis doctoral y similares confirmaciones en recientes investigaciones (Tuñón, 2010, Bernardi & Cebolla, 2014, Rojas & Castellanos, 2014), nos situamos dentro de la perspectiva de análisis de las trayectorias sociales. Entendiendo por trayectoria, siguiendo a Cachón (1989, p. 559),

una sucesión de posiciones sociales a lo largo del tiempo, que indica la dirección del proceso de transición.

No obstante, de manera contraria y paralela a esta idea, varios autores (entre otros, Bauman, 2008, Beck & Beck-Gernsheim, 2003) apuntan hacia una mayor individualización de las transiciones juveniles a la vida adulta. Este proceso se basa en la asunción del fin de un modelo de unas trayectorias sociales homogéneas e, incluso, lineales a un período donde prima la incertidumbre, la vulnerabilidad y la reversibilidad (López, 2005). En el contexto más reciente, y de manera más agudizada en el caso español, la crisis ha dinamitado esta situación acentuando en mayor medida la incertidumbre juvenil dentro de una estructura de clases más abrupta (Gentile, 2013).

Hemos estructurado el texto así: primeramente hacemos un acercamiento teórico a la cuestión que nos ocupa en referencia; le sigue el desarrollo del enfoque metodológico cualitativo propuesto: las historias de vida. Para ello, seguimos las trayectorias biográficas de cuatro jóvenes a través de las distintas etapas de emancipación -la familia, la educación y formación, el mercado laboral y la independencia residencial y económica-.

Por último, cerramos con unas conclusiones respecto al proceso seguido, para ver cómo las instituciones contempladas afectan el proceso de transición a la vida adulta, en la ciudad de Zaragoza (España).

2. Las trayectorias sociales de los sujetos jóvenes desde una perspectiva biográfica

Tal y como lo hemos presentado, en este trabajo sostenemos que los jóvenes y las jóvenes siempre han seguido trayectorias biográficas de clase, aunque en la actualidad se ha producido un debilitamiento de las identidades colectivas (Beck & Beck-Gernsheim, 2003), esto es, una mayor diversidad dentro de grupos sociales que clásicamente se han tratado como homogéneos. Por tanto, rechazamos la idea de que las divisiones sociales tradicionales pierdan peso como elementos que determinan las oportunidades de vida (Furlong & Cartmel, 2007). No obstante, somos conscientes de que las sociedades actuales son mucho más complejas y abiertas que las de hace unas décadas, lo que dificulta la reconstrucción nítida de las adscripciones e identidades de los individuos jóvenes (Tezanos, 2009). Así, a pesar de la mayor diversidad interna en las trayectorias seguidas por un sujeto joven, no se trata de una mayor individualización sino de una mayor complejidad, aunque persiste el efecto de la estructura social tal y como lo mostramos en las historias de vida realizadas.

Nuestra investigación se asienta en dos ramas teóricas básicas: por un lado, contamos con la sociología de la transición a la vida adulta y sus análisis propiamente sobre el momento de juventud del individuo y, por otro lado, los estudios sobre trayectorias sociales.

Comenzando por la vertiente de transición a la vida adulta, los primeros estudios procedieron de Zárraga (1985), quien importa a la literatura hispánica los avances propuestos por Coleman y Husen (1989), entre otros. Sin embargo, el desarrollo de la disciplina ha situado como referente los estudios de Casal, perteneciente al equipo de Gret. En sus investigaciones, la juventud se define como un

momento vital de los individuos, un tramo del itinerario biográfico. Definen de esta manera el objeto de estudio que nos encontramos:

Los sujetos no son actores pasivos de papeles y constreñimientos, sino agentes activos de su proceso, en el cual predominan dos elementos: la interacción permanente con los otros (padres, adultos en general, grupo de iguales, grupos primarios, etc.), la adquisición de estatus y posiciones sociales reconocidas por otros y el margen personal en la toma de decisiones (la decisión y la elección como objeto de análisis) (Casal, 2002, p. 4).

Aellos, se suma la perspectiva metodológica de los itinerarios y las trayectorias sociales -o método de las biografías-, en lo que más adelante profundizaremos. Recientemente, los estudios de trayectorias juveniles del Gret (Casal, García, Merino & Quesada, 2006) han sido actualizados con datos más recientes por Serracant y Fabra (2013), quienes han observado un aumento en la variedad de estas trayectorias hacia una mayor vulnerabilidad. Siendo así, se corroboraría nuestra percepción de la heterogeneidad interna del grupo de jóvenes, siendo todavía perceptibles marcas de estructura social en sus itinerarios. En España, así, con procesos de crisis económica, las trayectorias más vulnerables aumentan del 25,5% en 2007 al 43,6% en 2012 (Serracant & Fabra, 2013, p. 40).

Fuera del centrismo europeo, si nos fijamos en casos latinoamericanos también se vislumbra resultados de precariedad y diversificación para los jóvenes y las jóvenes. Desde una perspectiva más amplia -incluyendo la niñez-, Tuñón afirma que las desigualdades sociales y el origen social “son regresivas a medida que disminuye el estrato social de los niños, niñas y adolescentes” (Tuñón, 2010, p. 917). Autores como Di Leo, Camarotti, Güelman y Touris recogen procesos semejantes en la realidad argentina: “(...) durante las últimas décadas se multiplicaron y acentuaron las distancias entre las heterogéneas experiencias vitales de los jóvenes, atravesadas por desigualdades socioeconómicas, étnicas, de género, territoriales, etc.” (Di Leo, Camarotti, Güelman & Touris, 2013, p. 132).

Así, para explicar este aumento de la precariedad, nos hemos apoyado en el paradigma de las trayectorias sociales. Gracias a estas se explica la dinámica de la movilidad social que afecta los cambios que hemos comentado en la diversidad de trayectorias sociales. Como exponentes de esta perspectiva tenemos a Cachón (1989), a nivel español, y a Furlong y Cartmel (2007), en el mundo anglosajón.

Para Cachón (1989), el estudio de las trayectorias sociales debe considerarse en un nuevo paradigma que engloba tres factores: estructura de clases, aparatos de reproducción y estrategias de reconversión. Cachón (1989, p. 545) realiza una propuesta marcadamente vinculada a la obra de Bourdieu. Observa la vida de los individuos como un trayecto donde se da una sucesión de posiciones sociales que implican una reconversión/reproducción de su capital patrimonial, que se hace así inmediata y engañosamente visible. Esta trayectoria individual tiene relación con dos componentes: por un lado, las fuerzas que estructuran el espacio social y los mecanismos de regulación/reproducción del mismo; y, por otro, la inercia propia del individuo en ese campo social. Esto quiere decir que, bajo la apariencia de la existencia de trayectorias individuales cada vez más heterogéneas y dispersas, nos encontramos trayectorias sociales, es decir, trayectorias de clase.

Y aquí conectamos con un concepto clave en el desarrollo de nuestra propuesta: trayectoria biográfica. Se trata de un concepto muy interesante aportado por Mauger (1989). El análisis de una trayectoria biográfica debe inscribirse en un espacio social. Según Mauger (1989), una trayectoria biográfica “es un conjunto de trayectorias/recorridos en diversos órdenes institucionales, en diferentes campos del espacio social que están en permanente cambio”. Es decir, mediante este mecanismo se introduce en el debate la existencia de trayectorias biográficas de clase.

Por otra parte, siguiendo el análisis de Martín (1998, 2000) sobre la producción de la juventud, y clase obrera y escuela, tales son conceptos que han marcado los principios de esta investigación. Así debemos establecer el paso

de una periodización biológica o psicológica a una sociológica, es decir, que la división de clases de edad será distinta en función de la clase social donde se esté inmerso.

En resumen, los planteamientos de estas dos perspectivas -transición a la vida adulta y trayectorias sociales- son útiles para ilustrar los modelos macrosociológicos, es decir, la homogeneidad inter-grupos, pero no explican las heterogeneidades internas de clase. Siguiendo a Lahire (2004, p. 28) “la realidad social encarnada en cada actor singular siempre es menos llana y menos simple que todo eso”. Para ello, en la construcción de las trayectorias sociales de los individuos jóvenes, debemos perseverar en la relación con las instituciones clásicas de socialización. Desde nuestra revisión bibliográfica, en los estudios sobre las transiciones a la vida adulta existe un mayor protagonismo del sistema educativo, algo menor del mercado de trabajo y, escasamente, la familia recibe atención como institución de anclaje básica en la identidad de los sujetos.

3. Una aproximación a través de las historias de vida

Como ya hemos comentado, para apoyar empíricamente el desarrollo teórico expuesto seguimos la tesis doctoral de Pac-Salas (2009). El objetivo general de la misma es analizar las trayectorias biográficas de individuos - los denominados jóvenes- que viven en Zaragoza. Para ello, llevamos a cabo un enfoque multinivel de articulación metodológica de complementariedad por deficiencia (Ortí, 2003). En primer lugar, desde una perspectiva distributiva, utilizamos una encuesta representativa estadísticamente -1.804 casos- para identificar los diversos procesos biográficos de los jóvenes y las jóvenes (Sanz, Navarrete & Pac-Salas, 2007), con la que demostramos el peso de la adscripción familiar en la trayectoria social de los sujetos jóvenes. El capital educativo familiar institucionalizado -es decir, el nivel de estudios alcanzado- y la categoría socio-profesional -sobre todo de las madres-, mostraban una correlación muy significativa con las expectativas y logros

educativos de las gentes jóvenes, que a su vez tiene conexión con su posición en el mercado de trabajo y en el proceso de emancipación seguido (Pac-Salas, 2009). Por tanto, desde nuestro punto de vista, todavía pueden observarse desigualdades sociales en las trayectorias de la juventud (Moreno, 2008).

En segundo lugar, de manera aditiva usamos una perspectiva contextual (Bergua, 2004), con el objeto de conocer las interrelaciones entre las estrategias familiares, mecanismos, prácticas, etc., y las disposiciones, decisiones, etc. que toman los jóvenes y las jóvenes (López, 2005).

Todo ello lo concretamos en la reconstrucción de cuatro historias de vida a partir de la realización de entrevistas en profundidad. Como hemos señalado, dentro de la perspectiva contextual se ha optado por el método biográfico; en general, esta metodología ha sido utilizada por diferentes autores y autoras. Algunos de los pioneros son Bertaux y Bertaux (1993) con su trabajo sobre los panaderos. En España, podemos destacar los trabajos de Sarabia (1985), Pujadas (2002) y Sanz (2005), y en Latinoamérica los estudios de Sautu (2004). En concreto, entre los estudios sobre jóvenes destacamos la investigación sobre los jóvenes madrileños de Valles (1989) y las biografías de jóvenes canarios (Cardenal de la Nuez, 2006). Más recientemente hemos encontrado numerosos estudios con este enfoque para asuntos juveniles: Kovács (2014) en la ciudad de Lisboa, Di Leo et al. (2013) para la ciudad de Buenos Aires, o Pulido, Castro-Osorio, Peña y Ariza-Ramírez (2013) en Bogotá.

En nuestro caso, el diseño muestral lo orientamos en torno a dos criterios básicos: la modalidad de transición que seguían los jóvenes y las jóvenes (Casal, 1996) y las estrategias familiares seguidas (Bourdieu, 1998, Cachón, 1989, Echevarría, 1999, Echevarría, 2005). En relación con el primer criterio, el análisis de la modalidad de transición se inscribe dentro de la perspectiva de la transición a la vida adulta. Casal et al. (2006) vislumbran cinco modalidades de transición de los sujetos jóvenes a la vida adulta, vinculadas a la complejidad del proceso de transición -nivel estudios alcanzado y cualificación profesional-

y al tiempo de transición. Así, enumeran cinco tipos de modalidades: trayectorias de éxito precoz, trayectorias obreras, trayectorias desestructuradas, trayectorias en precariedad y trayectorias de aproximación sucesiva. En diferentes documentos posteriores, Casal (1996, 2002, 2006) hace una revisión de esta construcción topológica, añadiendo otras modalidades de transición -por ejemplo, la modalidad trayectoria de adscripción familiar.

Con respecto al segundo criterio, las trayectorias sociales de los jóvenes y las jóvenes dependen de las estrategias familiares. En nuestro caso, vinculamos la estrategia familiar a la posición social. Así pues, la estrategia es la planificación de los recursos disponibles con el objetivo de mantener o mejorar la posición social en una situación estructural e institucional determinada (Echevarría, 2005, p. 293). Así mismo, esta teoría la hemos reafirmado a través de trabajos como Lahire (2013) y su sociología del individuo, o Pulido et al. (2013) sobre las pautas de crianza entre generaciones.

Para nuestro trabajo de cambio, hemos distinguido tres tipos de estrategias: reproducción, reconversión y movilidad. Según su objetivo, si se pretende mantener los recursos que la familia de origen posee, se denomina estrategia de reproducción. Cuando se quiere cambiar un determinado recurso por otro de distinta naturaleza se sigue una estrategia de reconversión. Por último, si se adquieren nuevos recursos con el objetivo de conseguir una posición social superior a la de origen, se desarrolla una estrategia de movilidad. Estos tipos ideales de estrategias se pueden combinar en la realidad, dando lugar a estrategias mixtas o de diversificación (Echevarría, 2005, Bourdieu, 1998).

Con estos dos criterios básicos, construimos el diseño muestra que aparece en el cuadro 1. Se trata de cuatro jóvenes que pertenecen a familias obreras -padres con estudios primarios o menos y trabajos poco cualificados-. En el proceso de selección de los sujetos participantes tuvimos en cuenta la representación en las diferentes modalidades de transición y en las estrategias familiares seguidas.

Cuadro 1. *Diseño muestral de las historias de vida y principales características¹.*

Codificación participantes	Modalidad de Transición	Estrategia	Educación	Trabajo	Emancipación
MAITE 27 años	Aproximación sucesiva	Reconversión	Máster Universitario	Orientación Laboral	Vive en pareja
DANIEL 25 años	Precaria	Reproducción	Estudios Obligatorios	Soldador	Vive en la familia de origen
RAMÓN 25 años	Éxito precoz	Movilidad	Estudios Universitario	Auditor Indefinido	Comparte piso
BEGOÑA 27 años	Obrera	Reproducción	Sin Estudios Obligatorios	Esteticista	En pareja Casada

4. La dialéctica entre los relatos y la fundamentación teórica²

En el análisis conjunto de los relatos se trata, fundamentalmente, de encuadrar los relatos de vida y la reflexión teórica desde un punto de vista dialéctico: teórico y empírico (Echevarría, 1999). En la reconstrucción de la trayectoria social de los jóvenes y las jóvenes, hemos detallado cinco categorías centrales de análisis: a) la configuración familiar, b) el capital educativo incorporado, c) la posición en el mercado de trabajo, d) la emancipación, y e) la movilidad social.

Las configuraciones familiares

En este epígrafe, entre los resultados más relevantes vamos a destacar tres aspectos: Primero, una de las apuestas teóricas seguidas fue pasar de modelos familiares abstractos a las configuraciones familiares concretas; en segundo lugar, la importancia de la red social más extensa; y tercero, el papel jugado por la desigualdad de género en estas configuraciones familiares obreras. Dejamos para más adelante las relaciones entre la configuración familiar y otras instituciones sociales: educación, trabajo, etc.

En los últimos años, varios estudios han utilizado el concepto de modelo familiar (por ejemplo, Carbonero, 1997, Navarro, 2006). En nuestro caso damos un paso más: indagamos cómo la articulación de las diferentes estructuras y dinámicas familiares incide en las trayectorias sociales de los individuos jóvenes. Por eso, para implementar una metodología cualitativa resulta más útil el concepto de configuración familiar, planteado por Lahire (1995, 2013). Este concepto -central en su aproximación teórica-, implica concebir las estructuras o dinámicas familiares no como el resultado de un modelo o idea de familia que los actores pondrían en juego, sino como el producto de la interacción de las acciones de sus miembros. Para Martín (2000, p. 78) este concepto implica (...) pasar del lenguaje propio de las descripciones estadísticas al estudio de las tramas concretas de relaciones e interdependencias, supone analizar cada

1 Las modalidades de transición recogidas se caracterizan, en términos generales, de la siguiente manera (Para una mayor ampliación consultar Pac-Salas (2009) y Casal et al. (2006):

- Transición de aproximación sucesiva: Jóvenes que se emancipan tardíamente -en torno a los 28 años-, poseen una titulación universitaria y un trabajo cualificado.
- Transición de precariedad: Se trata de jóvenes no emancipados o muy tardíos -a partir de los 28 años-. Su trabajo es poco cualificado y con salarios muy bajos -combinado con periodos de desempleo de larga duración.
- Transición de éxito precoz: Responde al postulado básico de la teoría del capital humano: a mayor formación mejor empleo. Son jóvenes con estudios superiores y un trabajo cualificado que les permite una emancipación temprana -Antes de los 28 años.
- Transición Obrera: Corresponde a jóvenes que se emancipan antes de los 28 años, que tienen categorías profesionales de escasa cualificación.

2 El siguiente apartado, al centrarse en el análisis realizado en la tesis de Pac-Salas (2009), sigue la misma estructura y contenido de una contribución al Congreso Español de Sociología de la FES, añadiendo algunas actualizaciones de estudios más recientes. El mismo puede ser consultado como recurso electrónico: <http://fes-web.org/uploads/files/modules/congress/10/grupos-trabajo/ponencias/222.pdf>

configuración familiar como un caso concreto de entramado de relaciones: es la trama de relaciones de cada familia -entre sus miembros, pero también de estos con grupos y entramados externos.

En definitiva, las Configuraciones Familiares analizadas no son tratadas como un modelo familiar en el que los sujetos jóvenes están inscritos, sino “el producto de la interacción de las acciones de todos sus miembros”. La reconstrucción de los diferentes actores que participan en la construcción de una historia de vida no debe quedar limitada a los miembros familiares, sino que también debe incorporar agentes de socialización externos que se han demostrado fundamentales en la producción de las prácticas de los individuos jóvenes analizados. O sea, pasamos de la perspectiva distributiva -distribución de los jóvenes- a una estructural -estructura de las relaciones sociales en las que se desenvuelven los jóvenes y las jóvenes-. Esto es un efecto que investigaciones de carácter estadístico han sabido apreciar:

(...) no se puede descartar el efecto del tipo de familia y su carácter de extensa en las oportunidades de socialización y crianza de los niños y niñas, aun cuando los mismos se encuentran fuertemente asociados al deterioro económico del hogar (Tuñón, 2010, p. 918).

Para dar cuenta de este juego de relaciones sociales, se trata de atender homogeneidades de las configuraciones y sus diversidades internas. En concreto, destacamos las dinámicas familiares en relación con la desigualdad de género en el trabajo y con las relaciones entre la familia nuclear y otras redes familiares o sociales. Por tanto, atendemos en la configuración familiar a la forma y a la organización interna de la familia.

En relación con la forma, las cuatro familias de origen pueden considerarse como familias nucleares: tienen una composición muy similar -5 miembros, a excepción de Ramón -4 miembros-. Además, es interesante establecer la posición que nuestros protagonistas tienen en la familia; en todos los casos, la posición que ocupa entre los hermanos y hermanas es fundamental,

excepto en la configuración familiar de Daniel, aunque en cada configuración familiar nuestro protagonista se articula de distinta manera. No cabe duda de que en las configuraciones familiares de Maite y Ramón, los hermanos juegan un referente positivo en relación con las prácticas desarrolladas. Los aciertos y los errores cometidos por sus hermanos mayores sirven de “señales” a los demás. Sin embargo, en las otras configuraciones de Daniel y Begoña, ellos son los hermanos mayores y no tienen referentes. Las prácticas y estrategias familiares se “estrenan” con ellos, con sus virtudes y sus defectos.

Las redes familiares más amplias constituyen otro aspecto importante. En la red de interdependencias y tramas familiares, los sujetos jóvenes estudiados muestran algunas divergencias importantes. En las historias familiares de Maite y Daniel hay una fuerte conexión con la red social más amplia: los abuelos, abuelas, tías y tíos. En el caso de Ramón se establecen contactos con los amigos y amigas “culturetas³” de su padre y su madre -conocidos previamente como emigrantes en Alemania-; sin embargo, en la biografía de Begoña no aparecen referentes familiares de la red amplia.

“... su padrino es uno de los amigos que conocieron allí (en Alemania), pues por el cumpleaños, un año nos regaló una enciclopedia de no sé qué, otro cumpleaños, El Principito dedicado, otro cumpleaños...” (Ramón).

Por último, otro aspecto relevante en las dinámicas y estrategias familiares es la desigualdad de género. No cabe duda de que el modelo de patriarcado está muy presente en las estructuras familiares analizadas. Cuando hablamos de la desigualdad de género nos referimos al “reparto social de las tareas o actividades según sexo-género” (Gómez, 2001). Si bien el patriarcado es una estructura básica de todas las sociedades contemporáneas, no en todas las configuraciones familiares se desarrolla de igual forma.

3 Por este término se hace referencia a individuos adultos próximos de alto nivel socioeconómico y cultural.

Una aclaración que debemos remarcar es el fuerte componente dinámico de la división del trabajo en las configuraciones familiares. En los últimos 20 años, el incremento de la participación de la mujer en el mercado de trabajo se ve reflejado en las historias de vida. Tiene un doble componente: un aspecto estructural, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo; y uno coyuntural, el ciclo de vida familiar. También influyen los periodos de crisis económica en los que el hombre vuelve al hogar por desempleo y es la mujer la que accede al mercado de trabajo. Esto se debe a que las mujeres acceden a contratos más precarios -de ahí la precarización del mercado de trabajo actual-, peor remunerados y con mayor flexibilidad (Gálvez & Rodríguez, 2011).

Excepto en la historia de Maite, la desigualdad de género es temporal, mientras los hijos son menores. Las madres estaban trabajando antes de tener a los hijos e hijas y, cuando estos se hacen mayores, ellas vuelven a trabajar. En general, se trata de trabajos que deben compatibilizar con las tareas del hogar y cuidado de sus hijas e hijos. Además, se establece una conexión entre el trabajo reproductivo que realizan en el hogar y su trabajo asalariado (Santos & Poveda, 2002). Por un lado, el tipo de trabajo que desarrollan es una extensión de la atribución de los roles familiares desempeñados: el cuidado de niños, niñas y personas ancianas, y la preparación de la comida. Y por otra parte, el trabajo asalariado es periférico en relación con el trabajo reproductivo y, por lo tanto, deben compatibilizarlo con la atención al hogar.

El modelo de proveedor de bienes económicos y materiales sigue recayendo en los varones. En las configuraciones laborales -de Maite y Daniel- los padres tienen jornadas laborales muy amplias. La realización de horas extras y fines de semana es un aspecto que se repite en las dos trayectorias. En el caso de Daniel, su padre tiene un doble empleo: uno como asalariado en una multinacional, y otro como autónomo de carpintero. Así, sus jornadas laborales alcanzaban las 12 o 13 horas diarias.

“Y mi madre me parece que también salió a trabajar a los 25 años, estuvo trabajando en una empresa de lacas o

algo así, me parece, y hasta hace unos 8 años que se ha dedicado a cuidar a niños” (Daniel).

“El único que trabajaba era mi padre. Mi madre es ama de casa... siempre ha sido ama de casa y se dedicó a criarnos a nosotros. Desde pequeños en casa... un poco hemos vivido un poco la familia nuclear de siempre” (Maite).

Otro aspecto relevante es el carácter dinámico de la posición socio-profesional de los padres. La promoción en la empresa del padre de Maite y la variabilidad de las actividades coyunturales del sector -la construcción (padre de Ramón)-, hace que los recursos materiales y bienes económicos vayan cambiando a lo largo de sus trayectorias vitales. También se puede observar la variabilidad de la situación de pluriempleo a único empleo en el caso del padre de Daniel, y el paso de una situación de activo a incapacitado, en el caso del padre de Maite.

De la titulación educativa al capital educativo incorporado

El punto de partida es que en las configuraciones familiares analizadas en las cuatro historias de vida, el Capital Educativo Familiar (CEF) institucionalizado de los padres -es decir, los títulos académicos- era bajo -primario o menor-. Sin embargo, la transmisión cultural no es un proceso automático (Lahire, 1995). Precisamente, desde la perspectiva contextual, el tránsito de una modelización abstracta de factores familiares -Nº de hijos, nivel educativo de padres y madres, categoría socio-profesional, etc.- al estudio de configuraciones familiares, atiende al conjunto de las interdependencias concretas. Por tanto, los factores no actúan de manera mecánica sobre los comportamientos, sino que las configuraciones familiares “son resultado de la interdependencia de una serie de procesos” (Martín, 2000, p. 75).

Además, entre los diferentes miembros de la configuración familiar, ninguno de ellos ocupa una posición idéntica a otro. No obstante, siguiendo a Lahire (1995) y a Martín (2000),

debemos destacar los siguientes aspectos: a) las condiciones de disponibilidad de tiempo, recursos, etc., de los padres y madres para la labor de socialización; b) el grado de concordancia o divergencia de las influencias recibidas; y c) la economía de las relaciones afectivas en el seno familiar. Al respecto, observamos que en las configuraciones familiares de Daniel y Begoña, hay una concordancia entre CEF bajo institucionalizado y CEF bajo incorporado (Bourdieu, 1998, 2000) y las cortas trayectorias educativas seguidas. Sin embargo, en las configuraciones familiares discordantes -Maite y Ramón- entre CEF institucionalizado e incorporado, los hijos e hijas siguen trayectorias educativas más largas, alcanzando titulaciones universitarias.

Lahire (1998) utiliza la metáfora de la economía para establecer “la doble soledad” que tienen los sujetos jóvenes procedentes de familiares con bajo capital educativo. Con este término se refiere a la dificultad de inclusión dentro de la dinámica de la escuela -académica- y la de la familia -no académica-, es decir, la doble barrera entre los productos familiares y el mercado educativo y los productos educativos y el mercado familiar.

“Pues eso, el tema de los libros y eso pues... sí, muy bien porque, en cierta manera, aunque tú veías que eras diferente a los demás y, a veces, te sentías muy mal de ver que eras diferente a la mayoría de la gente, pues también, en cierta manera, te sentías orgulloso porque, claro, veías que eras distinto pero, afortunadamente, en según qué cosas” (Ramón).

También podemos ver la ambivalencia entre cultura escrita y la cultura audiovisual en las historias de vida. Se puede apreciar que aquellas trayectorias educativas más largas están conectadas con prácticas y rituales de lecto-escritura y de transmisión oral.

“Entonces, son cosas que, claro, poco a poco..., en esos momentos no te vas dando cuenta pero eso te va quedando, te va quedando y... y ves que..., no sé. Tampoco es que..., pues siempre se habla de libros o se habla de tal, te va quedando” (Ramón).

“Y en casa mi padre no ha podido estudiar pero lo ves siempre..., ha leído prensa o novela. Si había hasta un libro de instrucciones yo creo que también se lo leía (Maite).

La posición en el mercado de trabajo y las trayectorias laborales

Antes de analizar la posición de los jóvenes y las jóvenes en el mercado de trabajo, es necesario partir de la posición de sus padres y madres. En este caso, coincidirían con perfiles fordistas. En la mayoría de las configuraciones familiares (Maite, Daniel y Begoña) los padres tienen una larga trayectoria en sus empresas -más de 20 años-. Sin embargo, el modelo de las trayectorias de los hijos e hijas ha cambiado. Los jóvenes y las jóvenes pasan por distintas situaciones laborales: trabajos temporales, desempleo, trabajo con contratos indefinidos, etc., excepto en el caso de Ramón, donde su primer trabajo se corresponde con la titulación obtenida, teniendo a su vez una promoción interna en la empresa.

Por tanto, en general se pasa de un modelo de trayectoria biográfica laboral estable a uno flexible. Es decir, hay un cambio de la norma social de empleo fordista caracterizado por unas trayectorias laborales estabilizadas donde la antigüedad era un valor promocional. A partir de mediados de los ochenta del siglo XX, se produce una desinstitucionalización de las edades y una nueva configuración de riesgos y desigualdades sociales (Gautié, 2004, Alonso, 2004). La clave es el cambio de la norma social de empleo.

Así, las trayectorias laborales de los jóvenes y las jóvenes pueden calificarse de múltiples: han pasado en 10 años de experiencia laboral por 6 o 7 empleos distintos, mientras que las trayectorias de sus padres han sido unívocas. En otras palabras, coincide con la modalidad de inserción laboral meridional caracterizada por un lenta inserción laboral (Davía, 2004). Más reciente, este aspecto ha sido refutado y reiterado en otras realidades sociales, más allá del efecto crisis, como sucede en Colombia:

(...) dos tipos de experiencias iniciales frente al trabajo: por un lado, una

experiencia de trabajo como ocupación auxiliar, esto es, con interés de empezar a ganar mayor autonomía económica (y normativa) con respecto a sus padres y madres, pero aún no como actividad principal; y por otro lado, se encuentra el tipo de experiencia que responde a un interés en insertarse directamente en el mercado de trabajo como actividad principal, pero muchas veces sin las condiciones laborales mínimas garantizadas (Rojas & Castellanos, 2014, p. 288).

Sin embargo, en los análisis sobre trayectorias sociales, las relaciones que se establecen entre la configuración familiar y el empleo no suelen ser un aspecto a tener en cuenta en las investigaciones recientes. No cabe duda de que existe una conexión entre la red social y las posiciones ocupadas por los jóvenes y las jóvenes en el mercado de trabajo. Desde nuestro estudio, el acceso a los empleos en las trayectorias de reproducción ocupacional, como en los casos de Daniel y Begoña, lo han facilitado las redes sociales. En el caso de Daniel, la presencia de un tío del joven, propietario de una pequeña empresa, ha jugado un papel muy importante en varios momentos de su trayectoria. En el caso de Begoña, la red social más próxima -su hermano- le permite iniciar su inserción laboral en un mercado de trabajo local muy dinámico.

“En (nombre de localidad) es fácil encontrar trabajo porque hay mucha industria. Si dejé el instituto un miércoles, por ejemplo, el lunes estaba trabajando, a través de un amigo de mi hermano que se enteró que en su empresa necesitaban gente. Era una fábrica que importaba colchones de látex, ponerles una funda que envuelve el colchón y de allí mandarlos a las tiendas que hacían los pedidos y eso” (Begoña).

Sin embargo, en las trayectorias de movilidad (Ramón y Maite), estas redes sociales pierden fuerza como medios de inserción laboral y ofrecen una valoración distinta. Así, en la trayectoria de movilidad de Maite y su inserción laboral como psicóloga, la falta de red

social y contactos en este ámbito laboral ha sido un *handicap* difícil de superar. Para Ramón, no ha jugado un papel importante, ya que el mecanismo para encontrar su empleo ha sido la introducción a través de una feria de empleo al concluir su carrera. Sin embargo, se observa cómo su red actual -amistades, conocidos, prácticas de ocio, etc.- partía de una situación inicial muy diferente a la suya -sus padres eran empresarios, profesionales y técnicos de la administración y del sector bancario, etc.-.

La estructura familiar y la emancipación

En Europa existen distintos modelos de emancipación de la gente joven (véase Van de Velde, 2005). El modelo que se desarrolla en España sigue la lógica de una prolongada permanencia familiar. Un aspecto que se manifiesta importante en este hecho es el tiempo de estancia en el sistema educativo. En las cuatro configuraciones familiares analizadas, los aspectos fundamentales, en orden de prioridad, son: itinerario educativo, trayectoria laboral, relaciones familiares -autonomía-, existencia de pareja y valoración de la propiedad de vivienda.

En el caso de las trayectorias de las mujeres, Maite reproduce una emancipación progresiva, cohabitando en una vivienda de su propiedad. Uno de los aspectos clave de su biografía, es el mantenimiento de la misma pareja desde los 16 años. Para Begoña, no cabe duda de que la diferencia de edad con su pareja -8 años mayor que ella-, es la variable crucial en su emancipación a través del matrimonio. En el caso de los varones, Daniel no estaba emancipado todavía, sino a la espera de la entrega de una vivienda de protección oficial. En su familia se otorga un alto valor a la propiedad de la vivienda. Por último, para Ramón su proceso de emancipación viene marcado por su trayectoria educativa y su procedencia del medio rural. A partir de los 18 años, vive en un piso compartido en Zaragoza. A largo plazo, se plantea la posibilidad de “independizarse” en unos dos años.

Trayectorias sociales y configuración familiar: entre la reproducción y la movilidad social

En general, en las historias de vida analizadas existen dos estrategias familiares básicas: la reproducción social de la familia de origen y la movilidad social ascendente a través de la educación⁴.

En la biografía de Maite y Ramón, se produce una trayectoria de movilidad. Sin embargo, la percepción de los jóvenes y las jóvenes, en ocasiones, no es tan nítida como la de sus padres y madres. Para los padres, sobre todo, esa movilidad social la sustentan dos indicadores: la reconversión de capital cultural incorporado a institucionalizado, y las prácticas y niveles de consumo y de ocio.

Los individuos jóvenes, en la actualidad, tienen un menor capital económico que sus padres y madres -debido, sobre todo, a su corta trayectoria laboral-. Para ellos existe un indicador básico como lo son los problemas que encuentran para la compra de vivienda. En el caso de Maite, la solución ha sido la compra en un municipio cercano. Y para Ramón, el alquiler en piso compartido.

A través de los relatos de Daniel y Begoña observamos una trayectoria de reproducción. El elemento definitorio de su itinerario es la valoración del trabajo como pieza principal de identidad. En el caso de Daniel, el lo señala con más claridad: "somos una familia de currelas". Esa asunción de la posición social queda corroborada con la entrevista a su madre y hermana. En el caso de Begoña, en la estrategia de reproducción juega un papel fundamental la emancipación a través del matrimonio.

"Cuando tenía 19 se quería comprar mi novio un piso. Me apuntaba a todo y a los 20 años me dieron un piso de protección oficial" (Begoña).

En la actualidad, esta estrategia parece que se está cuestionando por los individuos jóvenes de nuevas cohortes de edad, dado que no aceptan la cultura patriarcal que impone dedicarse al hogar o a la carrera profesional.

5. Exoducción

Desde el comienzo del siglo XXI, la teoría de la individualización de las trayectorias sociales en los jóvenes (Beck & Beck-Gernsheim, 2003, Bauman, 2008, etc.) ha sido muy extendida. Sin embargo, en este texto se recoge la utilidad de las teorías de las trayectorias sociales para comprender en mayor profundidad la complejidad de la realidad juvenil (Cachón, 1989, Pac-Salas, 2009) que, además, otros autores han afirmado recientemente. Nos referimos a Gentile (2013) o Pulido et al. (2013, p. 257): "la composición familiar y su tipología afecta de manera directa a los procesos de socialización".

En otras palabras, la configuración familiar propia del individuo se vincula a la modalidad de transición a la vida adulta, aun dentro de la diversidad y una mayor complejidad, creando trayectorias de clase. En el análisis aquí presentado queremos destacar la heterogeneidad del Capital Educativo familiar que, dependiendo de la configuración familiar, se puede articular de distintas maneras.

Nuestro trabajo reafirma algunas conclusiones obtenidas por otros autores que señalan que, para comprender la trayectoria social de las personas jóvenes, debemos inscribirla en un contexto socio-histórico e institucional -sistema educativo y mercado de trabajo- (Casal, 1996, Cachón 1989, Echevarría, 1999, Furlong & Cartmel, 2007). Y, además, queremos sumar la configuración familiar a este análisis ya que hemos demostrado la riqueza de ir más allá del capital familiar institucionalizado (Pac-Salas, 2010). De este modo, para explicar la divergencia de trayectorias educativas dentro de las familias con bajo capital familiar educativo, el efecto de la configuración familiar (Lahire, 2013, Martin, 2000) nos permite abordar la complejidad del fenómeno, mostrando la concordancia o

4 En la estrategia cuantitativa de la tesis observamos la distribución de estas estrategias. Las familias con niveles educativos polarizados -muy bajos o altos- son las que en mayor medida reproducen su capital cultural. Así ocurre con la mitad de las familias con capital educativo pobre, es decir, ni el padre ni la madre han obtenido el título de los estudios básicos. La movilidad ascendente educativa se produce en aproximadamente un 20% a un 30% de familias con capital educativo bajo o muy bajo.

disonancia entre capital educativo familiar institucionalizado e interiorizado. Siendo este asunto un elemento explicativo en la trayectoria seguida por los jóvenes y las jóvenes. Así, las configuraciones familiares con mayor capital educativo interiorizado -prácticas de cultura oral y escrita más amplias- siguen trayectorias educativas más largas.

Con todo, cabe también resaltar el valor del enfoque metodológico a través de historias de vida. A partir de ellas se produce una información, con todos los matices, para analizar a los sujetos jóvenes como objetos de estudio relevantes con sus propias dinámicas de comportamiento. En palabras de Coulon (1995, p. 44, en Ghiso & Tabares-Ochoa, 2011, p. 139): “(...) describir una situación es construirla. La reflexividad designa las equivalencias entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión”.

Lista de referencias

- Alonso, L. E. (2004). La sociedad del trabajo: debates actuales. Materiales inestables para lanzar la discusión. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 10, pp. 21-46.
- Bauman, Z. (2008). *Una nova escena del drama entre vell y jove*, Barcelona: Col·leció Aportacions. Observatori Català de la Joventut.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bergua, J. A. (2004). Investigación social y anamnesis. Más allá de la perspectiva dialéctica. *Revista Papers*, 72, pp. 11-30.
- Bernardi, F. & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Reis*, 146, pp. 3-22.
- Bertaux, D. & Bertaux, I. (1993). Historias de vida del oficio de panadero. En J. M. Marinas & C. Santamaría (eds.). *La historia oral: métodos y experiencias*, (pp. 231-250). Madrid: Debate.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cachón, L. (1989). *¿Movilidad social o trayectoria de clase?* Madrid: Siglo XXI.
- Carbonero, M. A. (1997). *Estrategias laborales de las familias en España*. Madrid: CES.
- Cardenal de la Nuez, M. A. (2006). *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 395-316.
- Casal, J. (2002). TVA y políticas públicas de juventud. *Revista Estudios de Juventud*, 59, pp. 35-50.
- Casal, J. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Revista Papers*, 79, pp. 21-49.
- Casal, J., García, M., Merino, R. & Quesada, M. (2006). Itinerarios y Trayectorias: Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Revista Trayectorias*, 8 (22), pp. 9-20.
- Coleman, J. S. & Husen, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea.
- Davía, M. A. (2004). *La inserción laboral de los jóvenes en la Unión Europea. Un estudio comparativo de trayectorias sociales*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Di Leo, P. F., Camarotti, A. C., Güelman, M. & Touris, M. C. (2013). Mirando la sociedad a escala del individuo: el análisis de procesos de individuación en jóvenes utilizando relatos biográficos. *Revista Athenea Digital*, 13 (2), pp. 131-145.
- Echevarría, J. (1999). *La movilidad social en España*. Madrid: Istmo.
- Echevarría, J. (2005). La movilidad social: teorías, conceptos y aspectos metodológicos. En J. J. González & M. Requena (eds.) *Tres décadas de cambio social en España*. Madrid: Alianza.
- Furlong, A. & Cartmel, S. (2007). *Young People and Social Change: New perspectives*.

- Maidenhead: Open University Press McGraw-Hill Education.
- Gálvez, L. & Rodríguez, P. (2011). La desigualdad de género en las crisis económicas. *Revista Investigaciones Feministas*, 2, pp. 113-132.
- Gautié, J. (2004). Repensar la articulación entre mercado del trabajo y la protección social en el postfordismo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 22, pp. 147-184.
- Gentile, A. (2013). Inestabilidad laboral y emancipación. Tesis Doctoral Universidad de Barcelona. Editorial Académica Española.
- Ghiso, A. & Tabares-Ochoa, C. M. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 129-140.
- Gómez, C. (2001). Mujeres y trabajo. *Revista Papers*, 63/64, pp. 123-140.
- Kovács, I. (2014). Trayectorias laborales y de vida de jóvenes: un análisis cualitativo. *Sociología del Trabajo*, 80, pp. 28-49.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard, Le Seuil.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. Les familles et l'école: un relation difficile. *Ville-Ecole-Integration*, 114, pp. 104-109.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, sociolisations*. Paris: La Découverte.
- López, A. (2005). Familia y transiciones: individualización y pluralización de formas de vida. En A. López-Blasco. *Informe Juventud en España 2004*. Madrid: Injuve.
- López, L. M. (2005). El cómo en la investigación de familia: Reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (1), pp. 213-236.
- Martín, E. (1998). *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.
- Martín, E. (2000). *Familia de clase obrera y escuela*. Donosti: Iralka.
- Mauger, G. (1989). La jeunesse dans les âges. Une définition préalable. *Temporalises*, 11, pp. 6-7.
- Moreno, A. (2008). Economía, empleo y consumo: Las transiciones juveniles en el contexto de la globalización. En A. López-Blasco. *Informe Juventud en España 2004*. Madrid: Injuve.
- Navarro, L. (2006). Modelos ideales de familia en la sociedad española. *Revista Internacional de Sociología*, 43, pp. 119-138.
- Ortí, A. (2003). Perspectivas de investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En M. García-Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, (pp. 57-98). Madrid: Alianza Editorial.
- Pac-Salas, D. (2009). *Trayectorias sociales de jóvenes en Zaragoza*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.
- Pac-Salas, D. (2010). ¿Transiciones individuales o trayectorias sociales? Un análisis empírico en la ciudad de Zaragoza. Comunicación en X Congreso Español de Sociología (FES), julio 1-3, Pamplona, España. Recuperado el 1 de junio de 2014, de: <http://fes-web.org/uploads/files/modules/congress/10/grupos-trabajo/ponencias/222.pdf>
- Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M. & Ariza-Ramírez, D. P. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 245-259.
- Rojas, C. A. & Castellanos, J. M. (2014). Diez años después: Itinerarios escolares y laborales de egresados de un colegio público en Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 277-290.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y

- limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Revista Asclepio*, 57, (1), pp. 99-115.
- Sanz, A., Navarrete, M. & Pac-Salas, D. (2007). *Estudio sociológico de los jóvenes en Zaragoza 2004-2005*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza.
- Santos-Ortega, A. & Poveda, R. (2002). *Trabajo, empleo y cambio social*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Sarabia, B. (1985). Historias de vida. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (21), pp. 165-186.
- Sautu, R. (comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Serracant, P. & Fabra, S. (2013). *Una mirada global a les persones joves en temps de crisi*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Tezanos, J. F. (2009). *Juventud y exclusión social*. Madrid: Sistema.
- Tuñón, I. (2010). Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 903-920.
- Valles, M. S. (1989). *Abrirse camino en la vida. Proyectos vitales de jóvenes madrileños*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Van de Velde, C. (2005). La entrada en la vida adulta. Una comparación europea. *Revista de Estudios de la Juventud*, 71, pp. 57-67.
- Zárraga, J. L. (1985). *Informe de la Juventud en España. La inserción de los jóvenes en la sociedad*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Juventud.

Referencia para citar este artículo: Estrada-Ruiz, M. J. (2015). Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 995-1008.

Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno*

MARCOS JACOBO ESTRADA-RUIZ**

Profesor de El Colegio de Sonora, México.

Artículo recibido en septiembre 13 de 2013; artículo aceptado en febrero 19 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Presento en este texto resultados de una investigación que tuvo por objetivo conocer los principales factores de deserción escolar en la educación media en Hermosillo, Sonora, México. A través de las historias de vida de mujeres jóvenes que desertaron y de las entrevistas a los actores de la comunidad escolar y a los padres y madres de familia, realizo un análisis de conjunto que devela lo compartido por las jóvenes en el proceso de deserción. Destaco fundamentalmente que las mujeres abandonan sus estudios por la combinación de factores relacionados con su condición social juvenil y de sexo. Los resultados muestran las distintas situaciones de vulnerabilidad a la que quedan expuestas tras la deserción, que representan virajes en su vida que son, al mismo tiempo, puntos de no retorno de su trayectoria escolar.

Palabras clave: asistencia escolar, educación media, deserción, jóvenes, exclusión (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Young girls who drop out of school: shifts and points of no return

• **Abstract (analytical):** This article presents the results of a study into the main factors associated with female students dropping out of secondary education in Hermosillo Sonora, Mexico. Through the life stories of young women that have dropped out and interviews with actors from the school community and parents of students, the author undertakes a joint analysis that reveals the experiences in dropping out of school that these young women share. The study highlights that young women generally drop out of their studies due to a combination of factors related to their social, youth and gender conditions. The results show the different situations of vulnerability that they are exposed to as a result of dropping out, which represent shifts in their lives that are at the same time points of no return in terms of their educational trajectory.

Key words: school attendance, secondary education, dropout, youth, exclusion (Unesco Social Sciences Thesaurus).

As jovens que abandonam o ensino médio: rupturas e pontos de não retorno

• **Resumo (analítico):** Neste trabalho apresentamos os resultados de uma investigação sobre a evasão no ensino médio em Hermosillo, Sonora, México. Através das histórias de vida de mulheres

* **Artículo de investigación científica y tecnológica.** (Área de conocimiento: Educación; subárea de conocimiento: Tópicos específicos de la educación). Se basa en una investigación financiada en el marco de la convocatoria del Programa de Coinversión Social 2012 de la Secretaría de Desarrollo Social -Instituto de Desarrollo Social-, Municipio de Hermosillo, Sonora, México (Folio: CS-26-I-TS-005-12). Nombre de la investigación: "La vulnerabilidad social y el derecho a la educación de los jóvenes que desertan de la educación media. Diagnóstico y perspectivas para su atención" La misma inició en agosto del 2012 y concluyó en enero del 2014.

** Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México. Licenciado en Docencia en Ciencias Sociales y Humanidades. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Profesor-Investigador de El Colegio de Sonora, en el Centro de Estudios del Desarrollo. Correo electrónico: mestrada@colson.edu.mx



jovens que desertaram e com entrevistas junto comunidade escolar e aos pais e familiares, faz-se uma análise que revela o que os jovens compartilham no processo de evasão. Destaca-se principalmente, que as mulheres deixam os estudos devido à combinação de fatores relacionados ao status social dos jovens e do sexo. Os resultados mostram as diferentes situações de vulnerabilidade a que são expostos após a evasão, que representam mudanças em sua vida que são, ao mesmo tempo, pontos de não retorno em sua trajetória escolar.

Palavras-chave: assistência escolar, ensino médio, evasão, juventude, exclusão (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Desde la exterioridad: Eticidad vigente y totalidad de sentido. -3. Perspectiva metódica: Entrevistas biográficas e historias de vida. -4. Resultados. Lo estructural compartido en las jóvenes: el control de la pareja y el hogar como ancla. -5. Los impactos de la deserción en las jóvenes: el punto de no retorno. -6. La esperanza juvenil: la respuesta a la exclusión. -7. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Este artículo tiene su origen en una investigación que desarrollé durante el año 2012 y parte del 2013 en Hermosillo, Sonora, misma que tenía por objetivo general conocer los principales factores que intervienen en la deserción juvenil en la educación profesional técnica y en los bachilleratos tecnológicos, así como las condiciones de vulnerabilidad a las que queda expuesto, tras la deserción, este sector de la población. Aunque originalmente no estaba contemplado hacer una distinción analítica por género, rápidamente el trabajo de campo me mostró la necesidad de hacerlo, pues resultó que al buscar en sus hogares a los sujetos jóvenes que habían abandonado la escuela, a quienes encontraba eran en su mayoría mujeres. ¿A qué se debía esto si éstas no eran las que, en términos de porcentaje, más desertaban? fue la primera pregunta que empezó a dar origen a este texto. Así entonces emprendí un análisis propio bajo las preguntas siguientes: ¿Cuáles son los principales factores que intervienen en la deserción de las jóvenes? ¿Qué trayectorias siguen las jóvenes al abandonar la escuela? ¿A qué factores de riesgo y vulnerabilidad quedan expuestas tras la deserción? ¿Cómo procesan de manera subjetiva este acontecimiento y en qué medida representa un viraje en sus vidas? Por eso mismo es que metódicamente doy prioridad a la narración de la vida de las jóvenes, y aunque hay un momento analítico, en realidad son las propias voces de estas las que están haciendo la descripción de sus historias de vida; son ellas los que dan pistas claras sobre la problemática

de la deserción y de las condiciones que las llevaron a dejar la escuela.

La Educación Media Superior (EMS) en México enfrenta diferentes problemáticas en distintas dimensiones, por ejemplo de cobertura, de equidad (Villa, 2007), de aprendizajes y de deserción. También se destaca que la diversidad de modalidades e instituciones en las que opera la EMS conlleva un proceso de selección que reproduce las desigualdades sociales, al permitir que existan diversas calidades, destinadas a distintos grupos sociales (Villa, 2003 y 2007); lo que es considerado como una omisión de reglamentación educativa que, al persistir, ha ocasionado que este subsistema se identifique por su carácter selectivo, socialmente inicuo y precario en términos formativos (Zorrilla, 2008). El debate y la mirada sobre la EMS se reavivó a partir del año 2008 con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (Riems), que introducía cambios significativos en el subsistema y que tenía, entre otros grandes objetivos, lograr un Sistema Nacional de Bachillerato, que consiguiera cierto marco común ante la múltiple variedad, diversidad y heterogeneidad de las opciones y modalidades existentes.

Pongo el acento en la deserción porque, ante la declaración de obligatoriedad de la educación media por parte del Estado mexicano, se imponía una realidad inocultable: la mayoría de quienes egresan de la secundaria se inscriben en la EMS -la absorción al año 2010 era 97% (Weiss, 2012)-, pero en los primeros meses o en el primer año se dan fenómenos que llevan a que una cantidad importante de jóvenes

abandonen sus estudios, en el país poco más de 600 mil jóvenes. Es decir, la deserción nacional es 14.9%. Sonora no está alejado de esta realidad del país, más bien se le asemeja con 14.4%, y para el caso de las mujeres, aunque comparadas con los hombres no son las que desertan más¹, sí parecen enfrentar factores distintos en su abandono, en las causas de su no retorno a la escuela y en su trayectoria de vida. Considero que, aunque en un contexto distinto al de otros Estados de la república mexicana, en gran medida los resultados que expongo aquí informan también y ayudan a comprender el fenómeno de la deserción femenil en México.

Se ha avanzado en los últimos años en la comprensión de la deserción en la educación media; los estudios tienen un repunte a partir de la reforma del 2008, en su mayoría bajo un enfoque cuantitativo, y son escasos los estudios que hacen alguna distinción por género. Aun así, consideramos que no han logrado develar qué es aquello de la deserción por razones como “no me gusta” o por “falta de interés”, como lo muestran algunas encuestas que desde el propio Sistema Educativo Nacional se han hecho (SEP, 2012), ni qué significa en concreto la deserción por “causas económicas” o bien por “reprobación” (Abril et al., 2008, López, 2011, Castro, 2011, Cuéllar, 2011). Sin negar todo lo anterior, para el caso de las jóvenes que abandonaron la educación media, los resultados son distintos respecto a la mayoría de los jóvenes vistos como un sector de la población; se requiere pues de un análisis particular que ponga en el centro su alteridad, que permita develar las condiciones de inequidad e injusticia que enfrentan por el hecho de ser mujeres jóvenes.

2. Desde la exterioridad: Eticidad vigente y totalidad de sentido

Originariamente la exclusión social se ha referido a aquellos grupos o personas que se ven apartados del conjunto de derechos políticos, laborales, económicos, sociales,

etc., que normalmente están plasmadas en las constituciones. Por definición, la exclusión es el reverso de la integración. A diferencia de otras categorías, la exclusión social permite dar cuenta de procesos más amplios. Por ejemplo con la pobreza, entendida esta como la desigualdad en la distribución de la riqueza, la definición parece unidimensional y estática, por referirse a la carencia de ingresos. Mientras que la idea de exclusión social alude a algo más dinámico y multidimensional, principalmente en los aspectos relacionales individuo-sociedad. No se refiere solo al acceso a recursos sino a las condiciones para una vida digna, de tal forma que puede que una persona no sea pobre y sin embargo esté excluida en cierta dimensión o campo. En esencia lo que parece diferenciar la exclusión social del concepto de pobreza es la pérdida e inestabilidad de los vínculos sociales (Andrade, 2012). Es pues una categoría descriptiva que agrupa los impactos de los cambios señalados en los lazos sociales existentes, y posibilita una aproximación multidimensional a la problemática de la desigualdad social, no solo en los factores económicos que interfieren en esta. La pregunta bajo esta perspectiva parece ser: ¿cómo y por qué los individuos o grupos no acceden o se benefician de las posibilidades que ofrecen las sociedades y la economía?

La deserción juvenil de la educación media es, por distintas razones, una expresión de exclusión social que, en el marco del derecho a la educación de un subsistema -derecho que el Estado mexicano tiene obligación de brindar a su población-, puede ser catalogada como un incumplimiento de dicha obligación y representar, por lo mismo, la expresión de la injusticia social. En este trabajo, la cuestión del derecho a la educación queda subsumida en la perspectiva de la exterioridad y de la exclusión que aquí abordo, sin dejar de lado la idea de que el derecho a la educación es un conjunto de principios que debe ser protegido no solo en la garantía del acceso a la educación, sino en el derecho de todos y todas a recibir una educación de calidad con equidad (Inee, 2010). Y para la educación media hemos visto que en el fenómeno de la deserción estos factores están interrelacionados, pues es una muestra clara de que, cuando se accede, no necesariamente

¹ En el bachillerato general y en el tecnológico, la tasa de deserción en mujeres a nivel nacional es de 11.7%, mientras en los hombres es de 15.8%; en la modalidad de profesional técnico para las primeras es de 19.5% y en los hombres de 23.4% (SEP, 2012).

se hace con equidad. La relación es evidente; el incumplimiento del derecho a la educación imposibilita el acceso a otros derechos pues aquel es un multiplicador de estos, de tal forma que el trastrocamiento de dicho derecho fundamental mina las posibilidades de desarrollo futuro de las personas. Y para el caso de las mujeres es aún más relevante, pues el cursar la educación media les da un beneficio adicional en su vida adulta, ya que a partir de haber cursado este nivel logran remontar desventajas de género que presentan sus pares menos escolarizadas (Inee, 2011).

Se trata pues de plantear un enfoque crítico sobre la cuestión de la deserción escolar juvenil que ponga en el centro su alteridad, y que permita superar la idea de la deserción como un hecho que parece recaer más en la decisión o responsabilidad de las jóvenes, y no como parte de un proceso de exclusión e injusticia acumulada.

La cuestión de la exclusión desde el pensamiento dusseliano -y toda lo que desde el pensamiento latinoamericano se ha dado en llamar la filosofía de la liberación (Dussel, 1973, 1995, 1998)- se comprende desde la exterioridad del mundo. Es decir, cuando se habla de un sistema de eticidad vigente se remite a todo el entramado legal, cultural, económico, normativo, que condiciona maneras de ser y estar en el mundo. Es la moral social desde la cual se pueden justificar -y de hecho naturalizar- distintas exclusiones, casi como inevitables o bien “necesarias”. La justificación parece estribar en un no reconocimiento de la dignidad de quienes son posicionados fuera de este sistema de eticidad vigente, y que en el fondo habla de la idea de justicia prevaleciente.

Convencionalmente definida, la eticidad se refiere a maneras determinadas de ser, actuar y responder en el marco de una suerte de dispositivo inculcador; es la moral social que se suscribe por normal o hegemónica, aunque se haga pasar por aquello que es estimado como bueno o valioso por una comunidad y que merece alcanzarse. Es, en efecto, el conjunto de ideas de la vida buena que una sociedad determinada tiene.

Pero acontece que esta eticidad corresponde a condiciones históricas que la fueron conformando, y cuyos cambios se van

alimentando de los pequeños resquicios que la moralidad autónoma introduce y que la perspectiva del desarrollo del juicio moral de Kohlberg (1992) ya nos ha mostrado; pero sin olvidar que la eticidad funda a la moralidad, pues es parte de esta, por lo que parecería que su condición de posibilidad es casi inevitable, de tipo convencional. Si la comprensión del mundo de la comunidad proviene de dicha eticidad vigente, ¿cómo esperar que no sea convencional si es parte de una totalidad de sentido?

Lo que quiero señalar desde una mirada crítica, es que se debe incorporar en esta descripción la contraparte de dicho sistema de eticidad -su consecuencia y violencia-, que es desde donde propongo abordar la cuestión. Analíticamente la problemática de la exclusión, en este caso de las mujeres, irrumpe en este horizonte cuando esta eticidad se totaliza, se cierra a toda diferencia o posibilidad, por ejemplo, en la naturalización de la trayectoria de las jóvenes en la relación noviazgo-embarazo: un destino más que una opción (Román, Cubillas & Abril, 2005). Si de por sí, dada su hegemonía de representar lo “valioso”, lo aceptado, lo legal y lo “normal”, ya es en sí misma una determinada totalidad, al no reconocer las consecuencias de dicha perspectiva que excluye a una parte del conjunto social, se totaliza -todavía más- en el no reconocimiento de lo que le es exterior. La expresión “la totalidad de mi mundo” es siempre, en sentido posesivo, “mi” mundo, sin alteridad posible. De tal forma que, por ejemplo Dussel (1973, 1998) desde su primer ética dirá que en ello consistirá toda la eticidad de la existencia: en permanecer en la totalidad que representa al sistema vigente, o en hacerlo desde la exterioridad: a-versión o con-versión al otro, esa es la cuestión. En términos prácticos diría que es la condición de posibilidad de elaborar políticas más precisas para sectores excluidos de la población. En este caso me estoy refiriendo a la experiencia juvenil femenina de la deserción.

En la relación totalidad-sistema de eticidad vigente, respecto a la exterioridad, es donde posiciono la cuestión de la exclusión juvenil, misma que hay que concretizar en términos explicativos para cada caso en la que esta se refleje en los múltiples campos de la vida social.

Tradicionalmente y casi de manera inevitable, la cuestión se ha ubicado en el campo de la ética (Mardones & Mate -eds.-, 2003) y por ende también en el de la relación equidad-justicia. La exterioridad en este trabajo es el espacio que concentra la exclusión que proviene del estado de cosas vigente en el campo educativo, igualmente expresado en otros campos y que muestro en el caso de las jóvenes que abandonan sus estudios de educación media. Es decir, desde las labores tradicionalmente asignadas a las mujeres del cuidado y atención del hogar, hasta el trato genérico en la escuela que contribuye a la acumulación de desventajas (Saraví, 2009), al transmitir expectativas de futuro diferentes (Franco, 2012).

3. Perspectiva metódica: Entrevistas biográficas e historias de vida

Interesaba acceder a la perspectiva subjetiva juvenil y requería hacerlo a través de la historia de vida, poniendo énfasis en la experiencia escolar y de deserción. Conseguí cada historia por distintos medios: las entrevistas biográficas, un instrumento autobiográfico y en algunos casos accedí a las historias de las jóvenes por medio de las narraciones de los padres y las madres. Esta perspectiva metodológica logra develar el contexto social, económico y familiar de las jóvenes, y principalmente la elaboración subjetiva de la deserción como un cambio significativo en sus vidas. Por cuestiones de espacio no hay la posibilidad de referirme de manera extensa a los relatos que hablan por sí mismos, sino más bien realizo un ejercicio sintético de las historias de vida de las jóvenes que aparecen en el trabajo más amplio².

Analizo la deserción juvenil *en*³ tres casos específicos, mediante una selección basada en criterios que se resumen en lo siguiente: Instituciones de educación media

que concentraran la mayor deserción por subsistema, que fundamentalmente fueron la Educación Profesional Técnica y el Bachillerato Tecnológico⁴; que se encontraran en el municipio de Hermosillo pero que fueran contrastantes entre sí, una más urbana y otras de poblados con características semi-urbanas o rurales.

En el caso de los bachilleratos tecnológicos, la elección que hice fue a partir de sus tasas de deserción y de su ubicación en el municipio, siguiendo los criterios que antes señalé. Opté por elegir un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) ubicado en la zona urbana; un Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTES) ubicado en San Pedro el Saucito, perteneciente al mismo municipio y de características rurales, y un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) ubicado en el Poblado Miguel Alemán, también perteneciente al municipio y con los mismos elementos rurales o semi-urbanos. Un ejemplo de dicho contraste estriba en los siguientes datos: San Pedro el Saucito es una localidad perteneciente al municipio de Hermosillo, ubicada en la salida norte del mismo, con una población de 2938 habitantes. Es una localidad pequeña (Inegi, 2012) cuyo promedio de escolaridad es 8,12 años. Los estudiantes y las estudiantes no solo son de dicha localidad sino de otras cercanas como el Tronconal, La Victoria o el Molino de Camou, que tienen las mismas características. Por su relativa cercanía con Hermosillo -15 km aproximadamente- mucha de la población se traslada a trabajar a este, aunque los sujetos jóvenes que han desertado y se encuentran trabajando lo hacen en comercios locales de San Pedro o en actividades del campo, como atender caballerizas o en diversas actividades en los ranchos o granjas.

Por su parte, el Poblado Miguel Alemán es una localidad que se ubica en lo que se considera la costa de Hermosillo; está a poco más de 70 km de la capital de Sonora, por la carretera principal que lleva a Bahía de Kino, destino turístico local. Tiene una población de 30869 habitantes, evidentemente mayor que San Pedro. La actividad principal del Poblado Miguel Alemán es la agricultura, y es constatado

2 Aun así, incluso en mi proyecto general, hay historias que ya no consideré analíticamente, pues creo que logré el proceso de saturación donde emergió lo estructural compartido, y el espacio con el que contaba requirió dejar fuera 5 historias de mujeres jóvenes que abandonaron la escuela.

3 Es decir, a la manera de estudio *en* caso no interesaba el caso en sí, sino que es este el punto de partida para acceder a los actores que en algún momento discurrieron por dicho espacio y cuya "huella" dejada nos permite ser el punto de partida para su localización más allá de la escuela (el caso en sí).

4 La oferta actual de la educación media en México se organiza en tres modelos educativos: bachillerato general o universitario, bachillerato tecnológico y profesional técnico.

por los mismos jóvenes desertores, pues la mayoría relató haber trabajado en el campo tras abandonar la escuela, y algunos otros, al igual que en San Pedro, en los comercios locales. Su grado promedio de escolaridad es 5,98 años.

El Conalep elegido para ubicar a los jóvenes y las jóvenes que habían desertado se ubica en la zona urbana de Hermosillo, misma que es considerada con un índice de marginación muy bajo (Conapo, 2012). Pese a esto destacan algunas diferencias respecto a las dos localidades anteriores. Por ejemplo, su población es 715061, y el promedio general de escolaridad es 10.72 años. Prácticamente dos puntos más que en San Pedro y cinco más que el Poblado Miguel Alemán, lo que habla de los contrastes aun siendo del mismo municipio. Los individuos jóvenes que asisten a este Conalep vienen de distintos puntos de la ciudad, y muchos de los desertores y desertoras dijeron trabajar en plantas ensambladoras como operadores u operadoras, y la mayoría reingresaron a otras instituciones.

Recurrí como estrategia de investigación cualitativa para el estudio de la subjetividad, a la “narrativa sobre vidas humanas” (Merino, 2009), que se compone de una cantidad importante de métodos, de los que, para los fines de este trabajo, consideré únicamente el método biográfico, es decir, la autobiografía o historia de vida, así como las entrevistas biográficas, bajo el presupuesto de que es una estrategia cualitativa que posibilita rastrear las etapas críticas desde donde el sujeto construye su identidad (Merino, 2001). Es importante porque permite detectar los momentos de mudanza y acontecimientos que marcan un punto de viraje, en el cual los sujetos cambian el rumbo de su vida (Bertaux, 1993). En este caso me sirvió para ubicar las etapas críticas y las condiciones de vulnerabilidad por las que las jóvenes han atravesado antes y después de la deserción. En concreto apliqué las siguientes técnicas y estrategias de recolección de datos: 1) Entrevistas a profundidad a profesores y profesoras (3 por escuela), orientadores y orientadoras (1 por escuela), tutores y tutoras (1 por escuela) y personal directivo de cada una de las escuelas seleccionadas; 2) Entrevistas biográficas a 25 jóvenes que desertaron de las instituciones (finalmente las consideradas fueron 6 de Conalep, 9 de CBTA y 7 de CECyTES) y a sus padres y madres cuando fue

pertinente, por ejemplo en ausencia de los hijos e hijas (5 padres y madres en total); 3) Ejercicios de autobiografía (centrados en la trayectoria escolar y la deserción) de los mismos sujetos jóvenes entrevistados de los tres subsistemas.

La manera como operacionalicé el trabajo de campo fue asistir a las instituciones de donde desertaron los individuos jóvenes y conseguir los datos básicos de ubicación de los mismos (dirección, teléfono), yendo posteriormete a sus domicilios donde establecí el contacto que implicó encuentros reiterados tanto para las entrevistas como para el instrumento biográfico.

El proceso analítico tendría que alcanzar el nivel de saturación del que habla Bertaux, es decir, de la acumulación de relatos biográficos de un mismo sector, captar los elementos comunes a partir de su comparación hasta establecer los rasgos estructurales; la saturación se logra pues, cuando lo estructural emerge (Bertaux, 1999). En este caso, además de lo anterior, accedí a la vida de las personas y a la reconstrucción de sus momentos clave, pero también con el cruce de la voz de otros actores que han compartido su vida, es decir, la explicación a varias voces de una misma experiencia (Reséndiz, 2004); así fue que entrevisté también a padres y madres de familia y a docentes, quienes contribuyeron a ampliar la perspectiva juvenil, y en otros casos a matizar los instrumentos biográficos. Por ejemplo, cuando las jóvenes sostenían que habían dejado la escuela por una cuestión económica, las madres contradecían lo anterior señalando que el esposo fue quien lo impidió, hecho que después se confirmaba con la triangulación de las entrevistas.

A diferencia de los campos y las disciplinas (sociología, antropología, historia, ciencia política, etc.) donde tradicionalmente se ha usado y recurrido a las historias de vida y a lo biográfico en general, en este caso lo hice desde el campo educativo. En dicho campo la historia de vida se ha usado bajo el presupuesto de que es una estrategia cualitativa que posibilita rastrear las etapas críticas desde donde el sujeto construye su identidad, pero además, es una estrategia de autoconocimiento para quien la realiza, como lo demuestra el trabajo de Merino (2001).

En la tabla 1 muestro algunas características generales del perfil de cinco casos a manera de ejemplo y como un intento de contextualizar a las jóvenes consideradas en el estudio:

Tabla 1. Ejemplos de algunos casos de mujeres jóvenes que desertaron de la educación media.

Nombre	Edad	Semestre de desertión	Causa aducida	Situación civil	Hijos	Actividad actual	Estudios de los padres	Entorno familiar
Eunice	17 años	Al intentar regresar al segundo semestre	Se casó, tenía materias reprobadas y no tenía para pagar la inscripción, además se embarazó	Casada	Embarazada	En su casa	Primaria completa	5 hermanos, padres separados, vivió solo con la madre que era el único sostén económico, esta es empleada en una gasolinera.
Elena	17 años	Tercer semestre	Reprobó materias, se casó a los dos meses de dejar la escuela y se embarazó	Separada, vive con los papás	Embarazada	En su casa	Secundaria completa	Su mamá es ama de casa aunque ha trabajado en el campo y su papá también ha trabajado en el campo, actualmente es taxista, tiene dos hermanos, una no terminó la prepa y la otra sí la concluyó, ambas trabajan en un súper.
Anabel	18 años	Segundo semestre	Desertó primero del CBTA porque no entraba a clases y después del CECyTES por lo mismo.	Madre soltera, se embarazó a los 3 meses de dejar sus estudios, vive con los papás.	1 niña	Trabaja en la dulcería de su mamá	Secundaria completa	Tiene una hermana mayor y una menor, su mamá tiene una dulcería, está separada y tiene otra pareja actualmente.
Ileana	17 años	Al iniciar el segundo semestre	Reprobó pero acreditó las materias reprobadas, su pareja le decía que ya no fuera y se terminó saliendo al inicio del segundo semestre.	Separada	Embarazada	Trabaja como promotora de uno de los programas que SEDESOL tiene en el poblado.	Su mamá terminó la secundaria	Tiene dos hermanas menores que están en la primaria, sus padres están separados, al papá no lo ve desde que se fue a Estados Unidos y ella vivía con su abuela antes de irse a vivir con su pareja.
Edna	17 años	Al iniciar el tercer semestre	Había reprobado en el primer semestre matemáticas pero la acreditó, con su novio decidieron casarse y ambos se salieron al mismo tiempo	Casada	Embarazada	En el hogar	Ambos padres estudiaron hasta la secundaria	Sus papás trabajan como promotores en una empresa refresquera, tiene dos hermanas menores que están en la primaria, su esposo trabaja en el campo.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados en el estudio.

El perfil de las jóvenes muestra que provienen de un extracto socioeconómico bajo, en la mayoría de las veces hijas de padre y madre separados, y en donde los gastos del hogar están a cargo de las madres que trabajan. Estas jóvenes a sus 17 años han experimentado la vida en pareja, el embarazo y el trabajo.

4. Resultados. Lo estructural compartido en las jóvenes: el control de la pareja y el hogar como ancla

Los factores de deserción en las condiciones específicas de las mujeres difieren respecto a los de los hombres, y esto nos habla especialmente en términos de su atención, de las propias consideraciones que las instituciones y las políticas deberían tomar en cuenta. Los datos permiten sostener que la política de la problemática de la deserción juvenil no puede ser genérica para el subsistema, ni para los sujetos jóvenes en general, y que tendría que ser más bien equitativa para atender la diferencia.

Las mujeres jóvenes son quienes presentan una condición claramente multifactorial en el proceso de deserción, pero derivada en la mayoría de los casos de circunstancias relacionadas con su edad y sexo que, combinadas, las ponen en mayor riesgo, tras la deserción, de no reingresar y seguir una trayectoria de exclusión, pues los elementos que componen su exposición dificultan el retorno a la educación media como lo muestran sus narraciones.

El embarazo y posterior cuidado de los hijos e hijas son los factores que, combinados con otros, propician dejar la escuela; y al mismo tiempo, es uno de los elementos que dificultan o impiden el regreso. Es decir, cuando no es la vida en el hogar con la pareja o el esposo, lo es el cuidado de los hijos e hijas y la necesidad de trabajar. Y aunque no todas las jóvenes que se casaron y formaron parejas se perciben de manera clara, sí hay en las historias de vida algunos casos claros y otros en los que se infiere que sus parejas ejercieron presión para que dejaran los estudios: “jugábamos *voli* pero no me metí [al equipo]; a la banda de guerra me había metido pero me salí porque fue en eso del desfile y el (el esposo) no me había dejado, no quería que desfilara”. En el caso de

Iliana dejó la escuela por su pareja, pues relata que, “porque era bien celoso”, “como el no iba a la escuela”. Y claramente dice que la razón principal de dejar sus estudios fue, “pues por el”, y que si su pareja no le hubiera dicho nada “estuviera ahí en cuarto [semestre] ya”. De la misma forma Perla sostiene que decidió casarse y no continuar en la escuela “pues tonta que es uno”, y piensa que se le hará muy difícil regresar a la vida escolar; también describe en su historia que le había dicho a su esposo que quería continuar estudiando y que este ciclo iba a reingresar al cuarto semestre: pero “el me dijo que a lo mejor se me iba a hacer muy difícil porque iba a estudiar más, aparte en la casa no iba a tener tiempo”.

Todas estas expresiones son reflejo de un sistema de eticidad que ha configurado en el hombre la toma de decisiones del hogar, y las mujeres aparecen sin injerencia más que en la atención de la casa, prácticamente negadas en su vida fuera de esta. Por eso es que resulta muy notable que las jóvenes prácticamente no conviven con nadie del entorno donde habitan, de su colonia o con vecinos o vecinas. Casadas, con pareja o solteras, el común es la reclusión en el hogar, como lo han mostrado también otros estudios (Román, Cubillas & Abril, 2005). Y este es un elemento relacionado con el impacto de la deserción porque la escuela era el espacio de sociabilidad y de vida juvenil, de la relación con los pares. Quizá por eso, es decir, por la alta valoración de las relaciones que se establecen en el espacio escolar y de los lazos fuertes que traían del nivel educativo anterior, es que destacan en mayor medida también -asociado con el proceso de afiliación-, la poca confianza establecida con el equipo de docentes de la institución a la que ingresaron. O bien, cierta extrañeza por el exceso de confianza de algunos de estos. Este elemento ciertamente es más marcado por las mujeres. Aunque en la mayoría de los jóvenes hay también cierta valoración de la escuela como un espacio de vida juvenil, es cierto igualmente que esto se da en mayor medida y de manera más clara en las jóvenes, quienes desde su experiencia escolar precedente, en la secundaria, remarcaban un anhelo por las amistades establecidas y viven esta experiencia nueva en la educación media como una falta de dichas relaciones. Y

aunque fue poco el tiempo que pasaron en el nuevo nivel (la mayoría desertó en el primer semestre), lo que al parecer se convirtió en algo significativo de su breve paso son precisamente las relaciones de sociabilidad juvenil. Eran este tipo de relaciones al interior de la escuela las que les propiciaban tomar distancia de la moral social en la que se ven inmersas, pues accedían a un espacio de libertad y de sociabilidad con sus pares, mismo que se ve interrumpido por la deserción.

Las jóvenes que logran retomar sus estudios cumplen con ciertas características, que pueden ser factores protectores y otros de riesgo, como el haberse casado o formado una pareja y un embarazo. Entonces, quienes regresan, comparten el hecho de que nunca lograron adaptarse a la institución y su retorno a otra escuela estuvo marcado por la reedición de un cierto control y vigilancia que se había perdido. Como si el resabio de la secundaria lo hubieran encontrado en la nueva institución. Adicionalmente, pero como un factor protector clave, los padres y madres -en particular estas-, se “vuelven” a interesar por el estudio de las hijas y renace una preocupación y control hacia ellas, una etapa que quizá creían superada al finalizar la educación básica. En esto también hay un regreso a la lógica de la secundaria y del control familiar, que no es sino el refuerzo de la eticidad vigente.

Pero también hay factores muy precisos que no son claramente destacados para otros actores, como los cambios familiares. En el caso de Eunice, ante la muerte del abuelo ella refiere que su madre entró en crisis en todos los sentidos, lo que implicó además que su beca se terminó usando para el funeral de este y ya no se pudo inscribir al siguiente semestre. Aunque la madre dijo que podía pedir prestado para que ella siguiera estudiando, sin embargo decidió casarse. Dicha beca se usaba no solo para las cuestiones escolares sino para los gastos del hogar. Se contaba también con la beca de la hermana menor, pero la “sacrificada” fue Eunice por ser la mayor. Esta especie de sacrificio generacional buscando mantener a los hijos e hijas más jóvenes en la escuela, se convierte en una historia circular interminable por su repetición; la propia madre corrió la misma suerte cuando su padre y su madre ya

no quisieron inscribirla en la secundaria para darles cabida a los hijos e hijas menores. Esto es coincidente con estudios latinoamericanos que reflejan el abandono escolar dependiendo de la escolaridad de los ascendientes y del contexto socioeconómico de donde vienen (Urueña, Tovar & Castillo, 2009). Pero además refleja cómo algunas jóvenes, ante la imposibilidad de continuar estudiando -como proyecto de vida principal-, el matrimonio o la vida en pareja se convierte en el camino casi natural a seguir en su trayecto.

Los ejercicios autobiográficos nos muestran esos momentos significativos que han quedado como marcas en sus vidas y que de cierta manera permanecen y son traídos a cuenta cuando hay algún otro acontecimiento importante, como la deserción, mostrándonos que esta está al mismo nivel de etapa crítica de la vida y representa un momento de viraje. Es decir, eventos como el alcoholismo del padre, el consumo de otro tipo de drogas del padre o de la madre, periodos en los que un familiar ha pasado en la cárcel y la manera en que esto afectó todo el entorno familiar, son hechos que en algún momento de su trayectoria escolar aparecen como una huella que desvió o trastocó el itinerario escolar y de vida. Todo esto va esbozando una acumulación de desventajas -como lo denomina Saraví (2009)- de las que provienen, y la deserción es una más que, por su importancia, hace que se dé un giro en su vida y que no haya mediaciones que les ayuden a temperar el impacto.

5. Los impactos de la deserción en las jóvenes: el punto de no retorno

Los impactos en las trayectorias de vida juveniles se ven de manera muy clara en las jóvenes, y esto está relacionado con una tendencia que los mismos actores de la comunidad escolar -docentes, cuerpos directivos, orientadores y orientadoras, tutoras y tutores, responsables de servicios escolares- nos señalaron (Estrada, 2014). Mientras en los hombres generalmente la experiencia laboral tras el abandono escolar -además de retomar la vida juvenil- es lo que los motiva a regresar, se dan cuenta de que se verán expuestos a condiciones precarias de vida si se quedan así, lo que también implícitamente

dice mucho sobre la idea que tienen acerca de los estudios como una posibilidad de superar sus condiciones de vida adversa; mientras que en las mujeres los mismos actores de la comunidad escolar parecen trazar la ruta de la imposibilidad del retorno, aunque con matices de no generalidad; los factores de riesgo desde su experiencia son muy claros: noviazgo-embarazo-pareja-deserción= no retorno. Es aquí donde se muestra de manera clara una comprensión del mundo que le trasmite a las mujeres un discurso moralista antes que educación sexual (Franco, 2012), y se vive más bien como fatalidad su destino por prevalecer en la eticidad vigente, en la moral social, en la idea de que el noviazgo terminará en embarazo y en abandono de los estudios.

Quizá por eso, a la manera de profecía autocumplida o de etiquetado, los relatos de las jóvenes son coincidentes en este caso con la perspectiva adulta de los actores de las instituciones: la línea marcada que termina en deserción, aunque en combinaciones varias entre el noviazgo, el embarazo y la pareja. El resultado parece ser el mismo; los factores pueden intercambiarse pero no su resultado. La mayoría de las jóvenes al mes o a los meses siguientes -nunca más de 4- de abandonar la escuela, establecen relaciones formales o duraderas; en muchos de los casos sus historias nos muestran que es en los periodos de descanso o en las vacaciones cuando se toman decisiones de este tipo. Y aunque este hecho es significativo en sus vidas, también en sus relatos lo es todo lo que dejaron de hacer tras el matrimonio o la vida en pareja, como no salir ya con las amistades que frecuentaban, no ir a fiestas, no salir a pasear y en general no gozar de cierto margen de libertad y de vida juvenil. En efecto, el matrimonio o la vida en pareja parece convertirse en el principal factor para que no puedan retornar a la escuela, pues en algunos casos las propias madres relatan que ellas consiguieron el dinero para que sus hijas regresaran. Muchas de ellas lograban salvar el factor económico, sosteniendo que estaban acostumbradas a pedir préstamos e irlos pagando poco a poco. Son las mismas madres las que también sostienen que todo cambia cuando sus hijas se casan, pues suele ser el esposo el que ya no quiere que sigan

estudiando; las madres ponen en entredicho la justificación que muchas jóvenes dan de que ya no pudieron pagar la inscripción, sugiriendo que más bien fue por presión de sus parejas.

Varios casos, como el de Amanda, muestran las dificultades de la continuación de los estudios tras el matrimonio y, también, lo que podríamos denominar como los impactos en la trayectoria de vida tras la deserción. Su primer ingreso se dio en la edad típica, al concluir la secundaria, pero desertó por reprobación. Refiere que se le hacían muy difíciles las materias y que le parecía muy drástico el cambio de la secundaria al bachillerato. Después se casó a los 17 años y nueve años después de la primera deserción volvió a intentarlo en el CECyTES, pero ya tenía un hijo y estaba embarazada de otro, y además tenía que trabajar. Este segundo embarazo y el poco tiempo que le quedaba para la escuela y trabajando, estudiando y atendiendo a su familia, fue lo que definitivamente la volvió a poner fuera de la escuela. Relata que una de las consecuencias que más siente es lo referente a lo laboral: “se pierden muchas oportunidades de trabajo por no tener el bachillerato”; lo cual ha quedado claro en estudios anteriores que muestran la vulnerabilidad en el mercado de trabajo dada su baja calificación (Díaz & Celis, 2011) y que aquí muestro desde la experiencia juvenil. El relato es claro en mostrar no solamente los impactos de la deserción sino los factores que, por su condición de mujer, la ponen en mayor exposición y vulnerabilidad hacia la exclusión, lo que refuerza mi perspectiva inicial de una atención diferenciada, alterativa y no genérica de la deserción en la educación media.

Hacerse cargo de uno o más hijos o hijas entraña una responsabilidad que, por lo narrado por las jóvenes, recae totalmente en ellas, incluso contando con el apoyo de las madres. La trayectoria de las jóvenes parece estar dictada por su condición de madres, llegando incluso a extremos de este tipo cuando no se cuenta con los apoyos familiares:

Me gustaba mucho salir pero pues mi bebé me impide todo, con mi familia son puros problemas, amigos pues desde que no salgo no sé qué es eso, solo me la llevo en mi casa atendiendo a mi beba y pues peleando con mi mamá que por todo me regaña. Hasta si llega tarde mi hermano

para no decirle nada se desquita conmigo, mi vida no desearía que nadie la viviera porque es horrible no sentirse querida ni por su propia madre. Ahorita no sé qué es lo que haré, tengo que irme de mi casa pues a ver a dónde voy a dar porque nadie me apoya [...] Pues la verdad no sé por qué siento que no llegaré a ningún lado, sí quisiera ver a mi bebé crecer, cuidarla, darle todo pero pues, ¿cómo si no tengo nada para darle?, siento que esta niña llegó a los brazos equivocados, la amo pero ¿qué le pudo ofrecer?, nada, no sé dónde estaré en 10 años (Ivana, joven que abandonó la escuela).

Ahora bien, aunque la mayoría de las jóvenes consideradas en este estudio, han experimentado el embarazo mientras estudiaban, y aunque reconocen que muchas siguen yendo a la escuela en esas condiciones, sin cuestionamientos por parte de la institución o de sus mismos compañeros y compañeras, ellas se sienten avergonzadas; algunas dicen abiertamente que les da pena y vergüenza, y otras lo demuestran al sostener que la institución debería buscarlas “porque algunas no regresan por vergüenza”. Esta misma imposibilidad de retomar sus estudios y el hogar como el centro de su vida y actividad, hace que se sientan desvalorizadas, como lo expresa esta joven: “(...) realmente estar sin estudiar me hace sentir como una persona ‘inútil’ pues no trabajo, no estudio y me desespero”.

En efecto, la vigilancia sobre las mujeres tras dejar la escuela se refuerza, no solo por atender el hogar sino por castigo o por un control del propio cuerpo ante lo que para los padres y madres son amenazas externas; esto lleva a que las jóvenes se sientan -y de hecho estén- recluidas en los hogares.

Nuevamente tengo que subrayar que cuando no son los padres o las madres, las jóvenes cambian dicho control y vida en el hogar por el de los esposos o las parejas. Es coincidente la experiencia del hogar -o el encierro como algunas lo viven tras la deserción- con su vida en pareja; esta se convierte en una suerte de reclusión de la que prácticamente no pueden escapar. Y no es solo una experiencia de quienes se han casado o viven en pareja, sino incluso de aquellas que viven con la mamá: el hacerse cargo del hogar las confina a este.

Además hay un cambio en la relación con la familia, particularmente con la madre que es a la que sienten que le han fallado, y gran parte de sus proyecciones a futuro tienen que ver con retomar sus estudios para que esta se sienta orgullosa de ellas; es un proceso propio de la moral convencional (Kohlberg, 1992).

Adicionalmente, a las pocas que son de un nivel socioeconómico medio en el contexto urbano, sus padres y madres no las dejan trabajar; la razón que aparece en la superficie es que les va a gustar el dinero y después ya no van a querer regresar a la escuela. Pero el hecho, por lo visto en las otras experiencias de las jóvenes, es que se da la combinación de castigo por desertar y la vigilancia de los tiempos y salidas, que son controles del cuerpo que se busca resguardar en el hogar ante lo que parece concebirse como la amenaza de lo social.

En las jóvenes que decidieron formar parejas y casarse, los relatos están plagados de sentimientos de frustración por verse recluidas en el hogar; la propia descripción de sus rutinas lo deja ver claramente; las actividades que hacen una vez que han dejado la escuela, son: “pues nada más dedicarme a estar en la casa”, es decir, “pues me levanto, le hago la comida a el (esposo) para que se la lleve a trabajar y me voy con mi papá o para allá con mi suegra”. En estos relatos vemos ejemplificada parte de los impactos en la subjetividad juvenil que se dan al perder el espacio de socialización que les propiciaba la escuela, pero también se expresa en la manera en que experimentan la vida en el hogar.

6. La esperanza juvenil: la respuesta a la exclusión

La latencia escolar -regresar y terminar los estudios- tiene una motivación doble en las jóvenes que desertan: económica, porque consideran que ahora en todos los trabajos les piden el bachillerato, y de contingencia “por si el matrimonio no funciona”. Esta cierta reflexividad se presenta una vez que han desertado y han experimentado la vida en pareja, cuando su primer proyecto no se pudo realizar y el segundo, casi natural, aparentemente no las satisfizo o no fue lo que esperaban.

La notable esperanza que encontramos en los sujetos jóvenes en general, aplica más para

las mujeres, pues quieren retomar sus estudios, hacer una carrera, etc.; y más notable aun es el hecho de que lo que quieren estudiar está relacionado con cuestiones de apoyo o cuidado, como enfermería, medicina, especialidades en atención a niños y niñas, etc.

Pero también el mantener en el horizonte el regreso a la escuela se relaciona con la dimensión juvenil del sentido otorgado a la educación media, que si bien se da en todos los actores jóvenes, en las mujeres parece adquirir una dimensión de contacto y apoyo que les permite distanciarse u objetivarse del entorno familiar. Y tras el matrimonio o la unión de pareja ello se hace más evidente pues se ve trastocada la dimensión por la que era valorada la escuela. Nuevamente, para las mujeres la asistencia escolar no solo les ayuda a remontar las desventajas de género referido a lo económico (Inee, 2011), sino que les proporciona espacios de subjetivación a través de los cuales toman distancia de la eticidad, espacios que no les son factibles en el entorno familiar pues este más bien se totaliza negándoles otras opciones de vida.

7. Conclusiones

La política de atención a la deserción en la educación media en México tendría que considerar las condiciones particulares de las mujeres y una comprensión más integral y compleja de la misma. Es cierto que hay reingresos o reinserciones de muchas personas jóvenes, pero los resultados muestran claramente cuáles son las condiciones de imposibilidad para que un sector importante de la población femenil no logre retornar y concluir sus estudios. Aunque se reconoce la deserción como una de las principales problemáticas de la educación media, su atención mantiene una lógica excluyente que proviene casi naturalmente de la eticidad vigente que ve a la juventud como un todo homogéneo, y niega las condiciones particulares -alterativas- de las mujeres.

Las jóvenes ven trastocadas sus aspiraciones futuras desde el momento en que se trunca su trayectoria escolar; confinadas al hogar se quedan sin mayores alternativas que la atención del esposo y el cuidado de los hijos e hijas. Permanecen aisladas de la vida social con todo

lo que esto puede implicar, como consecuencia del proceso de deserción que afecta el trayecto y sentido de sus vidas. Se interrumpe la sociabilidad que les proporcionaban la escuela y su vida de solteras, y la vida en pareja contribuye a su negación.

Los factores de deserción mayoritariamente tienen que ver con establecer una vida en pareja, en unión libre o casadas; este es el factor que dificulta la continuidad e imposibilita el regreso, abonado a la acumulación de desventajas que las pueden poner en situación de exclusión social (Saraví, 2009). El trasfondo compartido, entre otros, es la reprobación, los problemas económicos, la baja escolaridad de los padres y madres, como lo ha mostrado la literatura en el tema (Pedraza & Ribeiro, 2006, Urueña, Tovar & Castillo, 2009). Sin embargo, los propios relatos dejan ver que estas condiciones pueden ser solventadas por distintos medios. Pero no es el simple hecho de tener una vida en pareja lo que da lugar a esas circunstancias adversas: son las condiciones de desigualdad, inequidad y violencia que se viven en esa relación las que hacen que dicha situación en sí sea el factor, primero, de la deserción, y después, por vía del control de la pareja, de la imposibilidad del regreso. Y en todo este proceso no aparecen instituciones que sirvan para contrarrestar el proceso de exclusión, pues parece haberse naturalizado esta situación.

Y al mismo tiempo las jóvenes que logran retomar la escuela develan algo que ha pasado desapercibido para prácticamente todos los estudios sobre el tema: la “difícil libertad” del bachillerato es parte del proceso de adaptación, pero este no puede entenderse sino por la reaparición de cierto control y vigilancia similar al de la educación básica; así parece que todo vuelve a funcionar. Los datos apuntan a que hay una moral convencional que no logra trascender a un proceso más autónomo que les permita a las jóvenes arraigarse a la nueva lógica del cambio de nivel educativo. Se puede aventurar la idea de que el nivel básico no logra desarrollar en las jóvenes, procesos de independencia y autonomía que les faciliten la transición escolar en esta etapa de su vida. Y la respuesta de la familia va en el mismo sentido: más atención y vigilancia. Y nuevamente todo esto se repite en la vida en pareja, constituyendo

una espiral de control y violencia arraigada en la eticidad vigente.

Las historias de vida nos permiten conocer que hay antecedentes y condiciones en las que las jóvenes llegan a la educación media, y que en gran medida son predictores, si bien no en ese momento de deserción, sí de cierta dificultad para la trayectoria escolar, que bien pueden ser -y de hecho en algunos casos lo son- averiguados o retomados por las instituciones en sus bases de datos (promedio anterior, situación económica-familiar, estado civil, etc.). Sin embargo, no se ve que su función sea la de darle algún seguimiento particular que prevenga la lógica de reprobación-deserción-pareja= no retorno. La atención en todo caso es genérica para los jóvenes y las jóvenes.

Los sentimientos de negación y desvalorización tienen su inicio claro, o se refuerzan a partir de la deserción; pero les sigue una trayectoria que acentúa ese primer sentimiento de frustración tras dejar la escuela, siendo la reclusión del hogar y la imposibilidad de sociabilidad con sus pares, lo que refuerza dichos sentimientos que no son sino los efectos de todo un proceso largo de negación por cuestiones de género y juventud.

Hay una reflexividad e introspección o tecnología del yo -a la manera de Foucault (1995)- que se detona con las experiencias de deserción y de vida en pareja en el hogar; algo que, nuevamente, no parece haber sido detonado ni en la familia ni en el entorno escolar. Pero dicha reflexividad parece haber llegado tarde, pues es cuando las jóvenes se descubren atrapadas en el hogar.

Lista de referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, R. & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), pp. 1-16. Recuperado el 8 de agosto de 2013, de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/183/319>
- Andrade, K. (2012). *Excusión social y emigración en el ejido de San Pablo*. México, D. F.: UAT-Porrúa.
- Bertaux, D. (1993). Los relatos de vida en el análisis social. En J. Aceves (comp.) *Historia oral*, (pp. 136-148), México, D. F.: Mora, UAM.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista Propositiones*, 29, pp. 1-23.
- Castro, J. (2011). *Factores socioeconómicos que influyen en la deserción escolar de los estudiantes de un sistema de preparatorias en Yucatán, Ponencias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, D. F.: Comie.
- Conapo (2012). *Índice de marginación a nivel localidad 2010*, México, D. F.: Conapo.
- Cuellar, D. (2011). *La deserción de la educación media superior. El caso del Conalep y el proceso de ingreso en la zona metropolitana de la ciudad de México, Ponencias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, D. F.: Comie.
- Díaz, C. M. & Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 371-380.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá, D. C.: Nueva América.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México, D. F.: UAM, Unam, Trota.
- Estrada-Ruiz, M. J. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: el entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), pp. 431-453.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Franco, M. (2012). Escolarización y género en un contexto migrante. El caso de las estudiantes del bachillerato Irineo Vázquez. En E. Tuñón & M. Rojas (coords.) *Género y migración*, (pp. 485-512). México, D. F.: Ecosur, Colef, Colmich, Ciesas.
- Inegi (2012). *Censo General de Población y Vivienda 2010*. México, D. F.: Inegi.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Inee) (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México, D. F.: Inee.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Inee) (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. México, D. F.: Inee.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- López, E. (2011). *Deserción escolar en el Nivel Medio Superior*. México, D. F.: Gobierno del Estado de Baja California.
- Mardones, J. & Mate, R. (eds.) (2003). *La ética ante las víctimas*. Barcelona: Anthropos.
- Merino, C. (2001). *La narrativa autobiográfica en la construcción de la identidad en la adolescencia. Estudiantes de Nivel Medio Superior*. Tesis de Doctorado en Educación, UIB Plantel Golfo Centro, Puebla, México.
- Merino, C. (2009). Investigación narrativa y subjetividad en ciencias sociales. En A. Barabtarlo (comp.) *La historia de vida. El encuentro con nuestra subjetividad*, (pp. 17-45). México, D. F.: Castellanos.
- Pedraza, A. C. & Ribero, R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1), pp. 4-28.
- Reséndiz, R. (2004). Biografía: proceso y nudos teórico-metodológicos. En M. Tarrés (coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, (pp. 135-170). México, D. F.: Porrúa, Flacso, CM.
- Román, R., Cubillas, M., & Abril, E. (2005). La deserción escolar y el embarazo en adolescentes de contextos urbanos populares. En E. Tuñón (coord.) *Género y educación*, (pp.61-84). México, D. F.: Ecosur-Coespo-Chiapas.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México, D. F.: Publicaciones de la Casa Chata.
- Secretaría de Educación Pública -SEP- (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo Escolar 2011-2012*. México, D. F.: SEP.
- Urueña, S., Tovar L. & Castillo, M. (2009). Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 707-733.
- Villa, L. (2003). La Educación media Superior. En M. Zorrilla & L. Villa. *Políticas Educativas. Educación Básica. Educación Media Superior*, (pp. 119-190). México, D. F.: Comie, SEP, Cesu.
- Villa, L. (2007). La Educación Media Superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (141), pp. 93-116.
- Weiss, E. (2012). Introducción. Jóvenes y bachillerato. En E. Weiss (coord.) *Jóvenes y Bachillerato*, (pp. 7-32). México, D. F.: Anuies.
- Zorrilla, J. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, D. F.: Unam-Iisue.

Referencia para citar este artículo: Beltrán-Véliz, J. & Mansilla-Sepúlveda, J. (2015). Elementos obstaculizadores de las coordinaciones pedagógicas en liceos vulnerables de la Araucanía Chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1009-1019.

Elementos obstaculizadores de las coordinaciones pedagógicas en liceos vulnerables de la Araucanía Chilena*

JUAN BELTRÁN-VÉLIZ**

Profesor Universidad Católica de Temuco, Chile.

JUAN MANSILLA-SEPÚLVEDA***

Profesor Universidad Católica de Temuco, Chile.

Artículo recibido en noviembre 19 de 2013; artículo aceptado en marzo 25 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** En este artículo desarrollamos el siguiente objetivo: develar descriptivamente los elementos que obstaculizan las prácticas de las coordinaciones pedagógicas en liceos situados en contextos de vulnerabilidad social en la Araucanía. Planteamos un diseño cualitativo descriptivo, orientado con base en la teoría fundamentada y el método comparativo constante. Los resultados develan que las prácticas de las coordinaciones pedagógicas están centradas en aspectos administrativos. Se evidencia la ausencia de competencias y de liderazgo. Finalmente, el desarrollo evaluativo no se centra en la continuidad y permanencia del proceso. Concluimos que la ausencia de liderazgo, de competencias de los JUTP, y el rol de estos centrado en una “conducción técnica basada en el control”, son elementos que obstaculizan las prácticas de las coordinaciones pedagógicas.

Palabras clave: gestión educacional, coordinación de la educación, competencias del sujeto docente, condiciones de vida, liderazgo (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Elements that create obstacles for pedagogical coordinators in vulnerable schools in the Araucanía region of Chile

• **Abstract (descriptive):** This article had the objective of identifying the elements that obstruct the practice of educational coordination in high schools located in socially vulnerable contexts in Araucanía. A qualitative descriptive design was used based on grounded theory and the constant comparative method. The results reveal that the coordination of teaching practice is focused on administrative aspects with a notable absence of competences and leadership. The study also found that the evaluative process is not supportive of students' continuity and permanence. The study concludes that the absence of leadership and competencies among academic coordinators, as well as the fact that their role is focused on “technical guidance that is based on control”, are elements that impede teaching coordination practices.

* Artículo de investigación científica y tecnológica. Área de conocimiento: Ciencias Sociales- Ciencias de la Educación; sub-área de conocimiento: Educación General. Este artículo forma parte del proyecto DGIUCT N 2009-5-3 de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Realizado entre Marzo de 2012 y Septiembre de 2013.

** Profesor de educación Básica. Licenciado en Educación. Magister en Ciencias de la Educación, mención currículum y Evaluación. Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: beltranovic@hotmail.com

*** Profesor de Estado en Historia, Geografía y Educación Cívica. Licenciado en Educación. Magister en Desarrollo Regional y Local. Doctor en Filosofía. Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: jmansilla@uct.cl



Key words: educational management, educational coordination, teacher qualifications, living conditions, leadership (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Elementos articuladores das coordenações pedagógicas em escolas vulneráveis da Araucária chilena

• **Resumo (descritivo):** Este artigo tem o seguinte objetivo: revelar elementos que impedem práticas pedagógicas de coordenação em escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social em Araucania. Buscamos um desenho qualitativo-descritivo orientado com base na teoria fundamentada e com método comparativo constante. Os resultados revelam que as práticas pedagógicas de coordenação estão focados em aspectos administrativos. Ele mostra uma ausência de habilidades e liderança. Finalmente, o processo de avaliação, centra-se na continuidade e permanência do processo. Conclui-se que a ausência de liderança, as habilidades JUTP, e o papel destas, enfocando a “técnica de controle de condução com base em”, são elementos que dificultam as práticas pedagógicas de coordenação.

Palavras-chave: gestão educacional, coordenação de educação, qualificação dos professores, vida, liderança (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-Introducción. -Metodología. -Discusión de resultados. -Conclusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

Antecedentes empíricos

Los retos que presentan las sociedades a nivel mundial exigen cambios profundos en la calidad de la educación que deben estar dirigidos a todos los estratos sociales, sin excepción, garantizando el derecho a una educación de calidad y equidad para todos los individuos estudiantes. Avanzar hacia la mejora de la calidad de la educación ha sido el foco de las reformas educativas en diversos países, y en ello se reconoce que a nivel de instituciones educativas los factores “profesor” o “profesora” y “liderazgo directivo”, son las variables que mayor peso tienen sobre los resultados de aprendizaje del estudiantado (Becerra, Mansilla-Sepúlveda, Saavedra & Tapia, 2011).

Uno de los problemas que se visualiza en Chile se relaciona con la equidad, expresada en la falta de procesos, estructura y resultados que traduzcan buenas prácticas y, por ende, favorezcan el aprendizaje de las instituciones educativas y principalmente de nuestros individuos estudiantes que se sitúan en contextos vulnerables. El sistema educativo en Chile ha promovido desde el nivel central el desarrollo de una cultura de la calidad, que implica que la educación impartida está permanentemente

evaluada y medida por pruebas estandarizadas. Entonces, estudiar los tipos de coordinación que realizan quienes obran como Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas (JUTP) se hace imprescindible, considerando que son ellos y ellas quienes tienen la responsabilidad de dirigir todos los aspectos técnico-pedagógicos que se realizan al interior de cada establecimiento educacional con foco en resultados de aprendizaje, los que son evaluados, medidos y valorados externamente mediante instrumentos estandarizados, cuyos resultados son públicos.

A pesar de los esfuerzos comprometidos, la calidad de la gestión educativa evidencia actualmente deficiencias severas. Informes oficiales entregados por el Ministerio de Educación (Mineduc) indican que la mayoría de los establecimientos educacionales municipales de Chile presentan, en el área de liderazgo, un nivel que alcanza el 89% de gestión incipiente o básico -menos del 10% obtiene un liderazgo sobresaliente y sostenible-, donde el criterio más bajo de logro corresponde a la conducción, dimensión esta que da cuenta de la debilidad del equipo directivo para coordinar las acciones y a los actores de la escuela en función del logro de objetivos institucionales (Mineduc, 2005, p. 31).

En un estudio realizado en 10 liceos situados en contextos de vulnerabilidad en la región de

la Araucanía, donde se identificó el tipo de actividad que desarrollan los JUTP, se concluye que en la totalidad de los liceos las actividades entendidas como los modos de coordinación, son de carácter burocrático; es decir, el ejercicio de la autoridad se focaliza en las instrucciones y requerimientos a profesores y profesoras, y actúa reaccionando y respondiendo a las demandas, tanto del sostenedor, como las que se dan desde las Direcciones provinciales a través de la figura del Supervisor. Asimismo, se evidencia la ausencia de competencias técnicas de los distintos actores entrevistados, lo que implicó un desafío para los diez liceos estudiados (Mansilla-Sepúlveda & Miranda, 2010).

En este escenario, la gestión pedagógica curricular se complejiza cuando esta debe realizarse en contextos de vulnerabilidad y marginalidad urbana. La noción de vulnerabilidad surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular, en un tiempo determinado (Becerra, Mansilla-Sepúlveda & Tapia, 2012). En este marco, se requiere de una gestión curricular contextualizada para transformar los modelos mentales omnipresentes en las prácticas; orientarse hacia un propósito común que tendría que surgir de las demandas educativas de las comunidades, de los estudiantes y las estudiantes que se atienden y de los requerimientos de la sociedad actual; aprendizaje en equipo que integre a todos y a todas a partir de su diversidad; y desarrollar conciencia de la complejidad de la tarea de educar (Wertsch, 1999).

Marco referencial teórico

Gather (2004) plantea un aspecto central en la gestión de los sistemas escolares y que genera que las UTP continúen anclándose en la lógica burocrática. Al respecto señala:

(...) se asocia a las estructuras jerárquicas que separan decisores y ejecutores, lo que unido a una especialización de las funciones, derechos y obligaciones formalizadas por reglamentos; un sistema de regulaciones y procedimientos

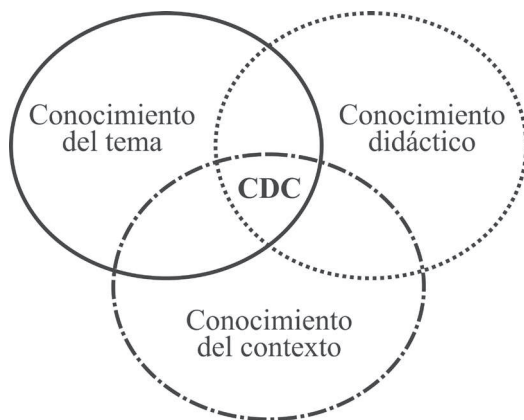
instaurados para asegurar la igualdad de trato, culminan otorgando prioridad a criterios de objetivación medibles y cuantificables (p. 344).

Lo anterior parte de la idea de que la división del trabajo debe continuar siendo fija y que se puede sustituir a cualquier persona. Esta reproducción regular y persistente de estos esquemas es sorprendente, pues los sistemas escolares no corresponden a bloques estáticos. De ahí la importancia de concebir la organización del trabajo colectivo, a pesar de las reticencias y dudas de los actores implicados (Bateson, 1996). Esta situación adquiere especial relevancia en los contextos vulnerables. Kaztman (2001) define la vulnerabilidad desde una perspectiva social, identificando que es “la incapacidad de una persona u hogar para aprovechar sus oportunidades disponibles y mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro” (p. 56). Pizarro (2001) aclara que el concepto de vulnerabilidad social tiene dos componentes explicativos: por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático; y por otra parte, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de ese evento. Desde este campo, surge la noción de vulnerabilidad educativa donde la Dirección General de Cultura y Educación (2009, p. 2) señala que el término vulnerabilidad educativa se define como “el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno” (p. 2). La noción de vulnerabilidad educativa exige dar cuenta de las interacciones entre estas dimensiones, con particular atención en aquellos factores propiamente escolares (Dirección General de Cultura y Educación, 2009).

En este contexto, el JUTP presenta un perfil con un claro dominio de conocimientos y competencias pedagógicas. Al respecto, Shulman (1987) propone que el conocimiento base para la enseñanza de un profesor o profesora debe incluir al menos siete categorías

de conocimiento diferentes: (i) conocimiento del contenido, (ii) conocimiento didáctico general, (iii) conocimiento curricular, (iv) conocimiento didáctico del contenido, (v) conocimiento de las características, de los aspectos cognitivos, de la motivación de los estudiantes, (vi) conocimiento de los contextos educativos, y (vii) conocimiento de las finalidades educativas, de los valores educativos y de los objetivos. Gess-Newsome (1999) desarrolla el modelo integrador del CDC -Conocimiento Didáctico del Contenido-, considerado como resultado de la intersección entre la didáctica, el contenido y el contexto (Fig. 1).

Figura 1. Modelo integrador del CDC según Gess-Newsome (1999).



Este modelo considera tipos de conocimiento que se constituyen en conceptos clave para yuxtaponer los saberes disciplinarios, didácticos y contextuales, complejizando la actuación docente, donde hay un desafío a la superación de una enseñanza magistrocéntrica, de tal forma que esta se oriente a una lógica paidocéntrica (Mansilla-Sepúlveda, Pellón & San Martín, 2009).

Del mismo modo, el JUTP debe poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar la función en un contexto específico. La competencia es un *saber en acción*. Un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”; no definir problemas, sino solucionarlos; un saber *qué*, pero también un saber *cómo*; para así desarrollar su trabajo en función de obtener aprendizajes de calidad en el

estudiantado. En concordancia, los profesores y profesoras que componen las UTP deben manejar conocimientos y competencias que les permitan coordinar acciones centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

En esta dirección, la propia estructura del liceo requiere transformarse, puesto que muchos de los supuestos de la escuela que se han conocido ya no tienen sentido en la sociedad actual. Los establecimientos que atienden a estudiantes vulnerables presentan códigos culturales restringidos. Esta situación desafía el proyecto curricular de los liceos, pues los centros no solo requieren mayores recursos, materiales y tecnologías que enriquezcan los medios de aprendizaje, sino también, una pedagogía que asegure mayores oportunidades para que estos individuos estudiantes puedan aprender (Sepúlveda, 2005).

Asociado a la gestión pedagógica curricular aparece el liderazgo, específicamente lo que se ha denominado liderazgo sostenible y distribuido de los equipos directivos, particularmente del JUTP y del Director. La idea básica del liderazgo distribuido tiene, en muchos sentidos, un papel fundamental en la teoría organizativa y en el campo de la administración educativa, desde la década de 1960 (Thompson, 1967). En consecuencia, Hargreaves y Fink (2008, p. 114) han señalado que “la extensión del liderazgo por todo el centro es una de las claves necesarias para conformar una comunidad profesional de aprendizaje”. Estudios exhaustivos y a gran escala sobre los efectos que el liderazgo ejerce en el aprendizaje, señalan los beneficios que al menos cierto grado de distribución del liderazgo reporta al rendimiento de los alumnos y alumnas (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999).

La gestión pedagógica curricular del liceo requiere tener presente que cada organización es producto de cómo sus miembros piensan e interactúan, que requiere de liderazgos, de dinámicas de trabajo colaborativo donde el aprendizaje esté conducido por visiones compartidas de lo que se quiere alcanzar (Senge, 2000).

El mundo actual exige hoy a la institución educacional promover aprendizajes que

posibiliten al sujeto enfrentar de manera autónoma, crítica y creativa los problemas del quehacer cotidiano (Fullan & Hargreaves, 1999). De acuerdo a lo que plantea Sepúlveda (2005), se distinguen tres etapas de desarrollo de las Coordinaciones Pedagógicas, indistintamente si esto corresponde al nivel de enseñanza básica o media: en un nivel 1, en la categoría etapa del desarrollo de la UTP, aparece la “etapa de control”, donde los tipos o modos de coordinación son burocráticos, centrados en las instrucciones, requerimientos, formularios, y solicitudes de informes a los profesores y profesoras. Aquí subyacen acciones orientadas a la revisión de planificaciones de la enseñanza, y a la revisión de instrumentos de evaluación. En un nivel 2, en la categoría “etapa del desarrollo de la UTP”, se encuentra la “etapa de desestabilización/transacciones”. Los tipos o modos de coordinación son “ocasionales y emergentes” y están asociados a la “organización de eventos”. Las acciones que convergen son reuniones en torno a pautas y formularios externos, organización de grupos de trabajo diseñados según regulación externa, y desarrollo de tareas sin especificación. Y finalmente, en el nivel 3, en la categoría “etapa del desarrollo de la UTP”, se evidencia la “etapa de coordinación de acciones”, donde el tipo de coordinación está vinculado con la “coordinación del desarrollo profesional docente”, desprendiéndose las siguientes acciones: organización de comunidades de práctica, conversaciones sobre “nudos críticos” de la práctica de enseñanza, y coordinación de diseños de enseñanza.

En este contexto y bajo estas demandas, las UTP (coordinaciones pedagógicas) deben integrar y poner en práctica los siguientes puntos:

- a) Conceptualizar el liceo como una unidad básica de funcionamiento en la que los diversos objetivos y demandas tienen un solo norte, “impactar al alumno en su proceso de aprendizaje”; en consecuencia, la “fragmentación de las prácticas y las acciones no hace más que generar desorientación y pérdida del efecto real y esperado sobre el sujeto principal de la

acción pedagógica, el alumno” (Darder & López, 1985, p. 205).

- b) Asumir al liceo como una organización sistémica: concepto que nace de la concepción organizacional expresada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). El liceo no es la suma de salas de clases ni mucho menos un conjunto de estancos cerrados que funcionan cada uno como “repúblicas independientes” entre ellas, sino más bien una unidad en la que las acciones que se realizan deben tener un sentido y una proyección en virtud de la formación de los alumnos y alumnas. En consecuencia, la UTP en este caso se orienta a la optimización de las acciones pedagógicas realizadas en coherencia con los objetivos del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas (Mansilla-Sepúlveda & Miranda, 2010).
- c) Cohesión y coherencia de las orientaciones educativas: este, tal vez, constituya uno de los nudos más complejos de la dinámica interna del establecimiento. En su gran mayoría la cohesión y la coherencia de las acciones son elementos que se encuentran ausentes en las prácticas cotidianas de los liceos; esto se traduce en la doctrina de que se “hace lo que se puede”; sin embargo lo anterior no necesariamente se convierte en que lo que se hace tenga un cierto grado de consistencia e influencia en los alumnos y alumnas, ni cierto grado de coincidencia en las acciones demandadas por el PEI. Se hace evidente nuevamente que la ausencia de una UTP profesionalizante produce desgaste y falta de claridad al interior de los equipos de trabajo, y un escaso o nulo impacto sobre los alumnos y alumnas en las aulas (Mansilla-Sepúlveda & Miranda, 2010).
- d) Formación integral de los alumnos y alumnas: esta expresión constituye un anhelo de los profesores y profesoras, y define en su gran mayoría las prácticas que realizan; sin embargo, la no existencia de una visión coordinada debilita la opción de que el alumno o alumna pueda integrar las distintas aportaciones recibidas en

su formación (Mansilla-Sepúlveda & Miranda, 2010).

- e) Articulación de los impactos internos y externos que recibe el alumno o alumna: La dinámica del aprendizaje y la formación de los alumnos y alumnas se desarrolla en una doble realidad, interna y externa, en estos contextos; la escuela no constituye la única agencia de socialización y aprendizaje, en consecuencia, una adecuada articulación de estas instancias -incluida la familia- permite desarrollar una fase para el trabajo con vistas a favorecer el aprendizaje de los alumnos y alumnas (Mansilla-Sepúlveda & Miranda, 2010).

Respecto a lo señalado anteriormente, el rol de la UTP está directamente relacionado con la “coordinación pedagógica” para el desarrollo profesional docente. Desde esta perspectiva, la gran tarea de las UTP es organizar las acciones necesarias para la transformación de la enseñanza en los establecimientos que atienden a estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad. De acuerdo con Sepúlveda (2005), desde la perspectiva institucional, la enseñanza es la actividad que le otorga el carácter de tal a las instituciones educativas. Al respecto, Fullan y Hargreaves (1997, p. 34) expresan que “las escuelas no progresan si no están activamente inmersas en su contexto, respondiendo a sus problemas y haciendo aportaciones al día a día de la vida social”. Los enormes desafíos que conlleva la enseñanza en contextos de diversidad y vulnerabilidad y, junto con ello, la necesidad de hacer más equitativa la distribución social del conocimiento tanto en la sociedad como al interior de la escuela, traen consigo la necesidad de fortalecer las competencias de los profesores y profesoras que componen las UTP, quienes pueden trabajar en contextos sociales y pedagógicos muy complejos, cuya magnitud excede los preceptos de las metodologías tradicionales de la enseñanza (Fullan & Hargreaves, 1999). En esta lógica, Sepúlveda (2005) plantea que:

(...) el propósito de las UTP es la coordinación de las actividades de desarrollo profesional docente

necesarias para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza en función de los requerimientos de los aprendizajes de los estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad. (p. 57).

Estos desafíos exigen desarrollar las competencias prácticas necesarias para adecuarse a las condiciones del cambio. En ese sentido, en toda institución existen elementos que favorecen y obstaculizan la gestión pedagógica curricular de los sujetos docentes. Desde lo expuesto y en razón a las evidencias empíricas y a la discusión teórica, surge la siguiente pregunta: ¿cuáles son los elementos que obstaculizan las prácticas de las coordinaciones pedagógicas en liceos situados en contextos de vulnerabilidad social en la Araucanía?, en tanto el objetivo general que se planteó fue develar descriptivamente los elementos que obstaculizan las prácticas de coordinadoras pedagógicas en liceos que se sitúan en contextos vulnerables.

2. Metodología

El método de investigación es cualitativo descriptivo y hermenéutico, puesto que tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales (Flick, 2004). Usamos el estudio de casos, enfocado en el diseño de “caso múltiples” (García, Gil & Rodríguez, 1999, p. 96). Por consiguiente, utilizamos la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), para abordar el proceso de análisis mediante la construcción de categorías conceptuales y el método comparativo constante, como procedimiento para interpretar textos consistentes en “cuidar de comparar los códigos una y otra vez con los códigos de las clasificaciones obtenidas” Glaser (citado en Flick, 2004, p. 248). En este artículo, la teoría fundamentada construccionista permitió el levantamiento de familias de códigos a partir de la transcripción literal de entrevistas semiestructuradas y notas de campo asociadas a registros de observación. Agrupamos estos códigos en familias de categorías, las cuales fueron emergiendo en razón de los objetivos

específicos de esta investigación, otorgando un carácter inductivo e ideográfico a todo el proceso de reducción e interpretación de los datos. La muestra fue intencional, no probabilística, donde la selección de las unidades “se ajusta a criterios relacionados con las características de la investigación” (Bisquerra et al. 2004, p. 145). La muestra la constituyeron diez liceos públicos de la región de la Araucanía. Los sujetos de estudio fueron los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas de cada uno de los centros. Presentamos las técnicas de recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas y lectura de textos escritos generados en las Unidades Técnicas. Estas fueron grabadas y desgravadas en forma literal, sistematizadas utilizando el programa Atlas ti, y analizadas temáticamente como si se tratara de un texto único. Los datos que emergen de las observaciones y de la lectura de textos, los redujimos en el proceso de codificación abierta. Referente a lo anterior, Strauss y Corbin (2002, p. 78) señalan que “para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él”. Construimos las categorías respetando las ideas contenidas en la transcripción de las entrevistas, las que realizamos en los propios liceos, previo consentimiento de los informantes clave. Durante este proceso de codificación abierta, levantamos las categorías desde un razonamiento inductivo, donde numeramos las categorías consecutivamente siguiendo el orden de la recogida de datos que examinamos y comparamos en términos de sus similitudes y diferencias, al amparo de una aproximación sustantiva a la realidad, en la cual hacemos una descripción de las categorías buscando los referentes del marco teórico, y los temas que emergieron de los propios sujetos con el Método Comparativo Constante. Al respecto Glaser (1969) indica que el método comparativo constante es un procedimiento que permite interpretar textos a partir de cuatro etapas: 1) Comparación de incidentes aplicables a cada categoría, 2) integración de las categorías y sus propiedades, 3) delimitación de la teoría y 4) redacción de la teoría a partir de un muestreo empírico.

3. Discusión de resultados

Desde la codificación abierta emergieron cinco categorías: 1) Estructuras de las coordinaciones pedagógicas, 2) Funciones de los JUTP, 3) Competencias profesionales, 4) Rol del Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, y 5) Evaluación.

Categoría 1. Estructuras de las coordinadoras pedagógicas

En esta categoría, desde de las estructuras se evidencia la ausencia de una Coordinación Pedagógica que permita a los liceos transitar desde una racionalidad tecnocrática administrativa a una razón pedagógica curricular de calidad. En términos técnicos, se encuentran en el nivel 1 de profesionalización de las coordinaciones pedagógicas (Sepúlveda, 2005, Mansilla-Sepúlveda & Miranda, 2010).

Según las entrevistas realizadas a los Jefes Técnicos, el principal hallazgo aparece en el municipio de Temuco, donde la estructura prácticamente no existe; esto se traduce en que la figura de la UTP no forma parte de la gestión organizacional, no porque no se considere, sino simplemente porque no existe. Esto ha generado un malestar profundo en el cuerpo de profesores y profesoras de enseñanza media municipalizada de la ciudad, afectando el clima organizacional y la convivencia entre los mismos sujetos docentes, violencia simbólica expresada en el discurso predicativo explícito de los profesores y profesoras tanto en la conversación formal como en la informal. Una idea explicativa de esta situación y que escapa a este estudio está dada porque la cuestión política local subordina criterios pedagógicos científicos a la hora de tomar decisiones asociadas con las necesidades curriculares reales de los liceos.

Respecto de los demás liceos, las estructuras están débilmente instaladas. Esto se traduce como se explicita en el muestreo empírico posterior, en el que las UTP no poseen las condiciones para el funcionamiento cabal según la responsabilidad de gestión que tienen; por ejemplo, las horas asignadas no son suficientes, no se produce una presencia de otros profesionales en la UTP que permita

un desarrollo transdisciplinario y de trabajo en equipo con otros profesionales. Esto, unido a las tareas administrativas que debe realizar debilita el rol estrictamente técnico de la UTP.

Lo anterior se visualiza en la siguiente evidencia empírica:

La persona encargada de la UTP es muy organizada en cuanto a lo estadístico para el Consejo de Profesores (...) La UTP no es una estructura de apoyo frente a las necesidades declaradas; por ejemplo, todos somos conscientes de los vicios y la falta de profesionalismo. Se creó una pauta de revisión interna, pero la Jefa de UTP no se atreve a usarla (E: P15).

De lo anterior, se visualiza ausencia de un liderazgo en las coordinaciones pedagógicas que permita llevar a cabo los procesos pedagógicos desde un plano eficiente.

Categoría 2. Funciones de JUTP

En esta categoría presentamos las funciones que los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas desarrollan en los establecimientos. Al respecto, no existe uniformidad de criterios con respecto a las funciones generales que deben cumplir. En cada institución educacional su labor está normada en los reglamentos internos de cada una de ellas, existiendo muchas diferencias entre las mismas. Esto se debe a que no hay disposiciones legales nacionales que estipulen las funciones que deben cumplir, por lo tanto cada entidad sostenedora de establecimiento educacional, o su Director o Directora, las establecen según lo que consideran conveniente, para lo cual toman en cuenta diferentes elementos, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el tamaño de la organización escolar, los servicios que debe brindar a los alumnos, alumnas y docentes, las demandas técnico-pedagógicas que se le hacen al cuerpo docente, los recursos financieros de que se dispone y, por último, el sentido común. Lo anterior permite que al focalizar la gestión pedagógica en aspectos meramente administrativos burocráticos con eje en el control de tareas, difícilmente -creemos- se avanzará a una etapa de mayor complejización de las funciones de las unidades técnicas pedagógicas en Chile.

Categoría 3. Competencias profesionales

Respecto de esta categoría, visualizamos que en la mayoría de las realidades socioeducativas los Jefes Técnicos en distintos grados evidencian una notoria ausencia de competencias profesionales para abordar la cuestión de la enseñanza en contextos vulnerables, sean estos urbanos y rurales. Esto se refleja en la siguiente evidencia empírica:

(...) el jefe de unidad técnica pedagógica nos pide las planificaciones y las evaluaciones, pero no las retroalimenta, y de igual manera no retroalimenta nuestras prácticas pedagógicas, para mejorarlas (E: P5).

Lo anterior provoca incertidumbre entre los sujetos docentes puesto que no poseen las competencias para abordar la cuestión de la diversidad, la pobreza y la exclusión de los sectores más vulnerabilizados de la sociedad, que llegan al liceo. En este sentido, las competencias profesionales que se espera desarrolle el Jefe Técnico en la UTP, tienen estándar, lo que propone la Fundación Chile (2006, pp. 5-9). Al respecto identificamos dos tipos de competencias basales: a) de tipo funcional, y b) de tipo conductual.

La competencia funcional: “es el conocimiento, habilidad, destreza, actitud y comprensión que debe ser movilizadora para lograr los objetivos que la ocupación persigue. Tiene relación con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación”. La competencia conductual: “es aquello que las personas de alto desempeño están más dispuestas a hacer en forma continua y que les permite producir resultados superiores. Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales. Ej: Orientación a la Calidad, Trabajo en equipo”.

Sobre este tema, Sepúlveda (2005, p. 98) plantea que “la gran tarea de las UTP es organizar las acciones necesarias para la transformación de la enseñanza en los establecimientos que atienden a estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad”.

Categoría 4. Rol del jefe de unidad técnica pedagógica

En esta categoría vemos el rol que cumplen los jefes de unidades técnicas (JUTP). El rol está asociado a una “conducción técnica basada en control”. Esto se refleja en el siguiente relato: “Le entregamos las planificaciones, evaluaciones, y él las guarda en su computador, pero nunca hace un análisis y una reflexión sobre estas” (E: P12). Al respecto, Sepúlveda (2005) señala que:

Una conducción técnica basada en el control (...) el efecto en el aprendizaje de los estudiantes es bastante indirecto o, incluso, irrelevante, se requiere de un rol “técnico” que coordine el análisis continuo del carácter de las prácticas de enseñanza que se están llevando a cabo, como una forma de generar dinámicas de interacción al interior de las unidades educativas que garanticen el aprendizaje (...) continuo (p. 12).

Categoría 5. Evaluación

En esta categoría constatamos una débil aplicación de evaluaciones centrada en los procesos pedagógicos y en los resultados, que permitan obtener información para la mejora de la calidad de los aprendizajes. Lo preliminar se manifiesta en el siguiente texto: “contamos con escasos instrumentos de evaluación que nos permitan evaluar las acciones pedagógicas que se llevan a cabo” (E: P17). Al respecto, Bezies (2003) señala que la evaluación es una herramienta importante para la transformación de la educación, y debe ser un proceso constructivo, participativo y consensuado, que permita detección de fortalezas y debilidades; esto implica la reflexión sobre la propia tarea, tanto de los aspectos cualitativos como de los cuantitativos, y es una tarea fundamental de la conducción directiva.

4. Conclusión

En relación con la discusión de resultados, es posible constatar que desde las estructuras se evidencia la ausencia de una Coordinación

Pedagógica que permita a los liceos transitar desde una racionalidad tecnocrática administrativa, hacia una razón pedagógica curricular de calidad. Según las entrevistas realizadas a los Jefes Técnicos, el principal hallazgo aparece en el municipio de Temuco, donde la estructura prácticamente no existe. Una idea explicativa de esta situación y que excede este estudio está dada por la realidad política local, la cual subordina criterios pedagógicos científicos cuando corresponde tomar decisiones asociadas a las necesidades curriculares reales de los liceos. La estructura UTP de los liceos está débilmente instalada al interior de la organización, lo que se constituye en un desafío para los directivos y autoridades correspondientes. El tipo de actividad que desarrollan las UTP está afectada por la ausencia de condiciones objetivas de trabajo para que estas se desarrollen de acuerdo con las exigencias de calidad que se demandan desde el propio sistema escolar. Asimismo, no se evidencia uniformidad de criterios en relación con las funciones generales que deben cumplir. Esto se debe a que no hay disposiciones legales nacionales que estipulen las funciones específicas de esta estructura organizacional; por lo tanto, cada entidad sostenedora de establecimiento educacional, o su director o directora, las establecen según lo que consideran conveniente. Estas decisiones quedan supeditadas a aspectos tales como el PEI, el tamaño de la organización escolar, los servicios que se debe brindar a los alumnos, alumnas y docentes, las demandas técnico-pedagógicas que se exigen al cuerpo docente, los recursos financieros de los que se dispone y, por último, el sentido común.

Entonces, se advierte la ausencia de un liderazgo en las coordinaciones pedagógicas que permita llevar a cabo los procesos pedagógicos desde un plano eficiente, orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes. Además, constatamos la ausencia de competencias de los JUTP, a partir de los fragmentos de los relatos de los diferentes sujetos entrevistados, lo que implica un desafío para los 10 liceos estudiados. Lo anterior provoca incertidumbre entre los individuos docentes puesto que no

poseen mecanismos para abordar el proceso de enseñanza y la exclusión de los sectores más vulnerabilizados de la sociedad que llegan al liceo. Al respecto, Sepúlveda (2005) plantea que la gran tarea de las UTP es organizar las acciones necesarias para la transformación de la enseñanza en los establecimientos que atienden a estudiantes en condiciones de diversidad y vulnerabilidad. Asimismo, los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) deben manejar competencias asociadas a la coordinación de las acciones pedagógicas necesarias para la transformación de la enseñanza en contextos vulnerables. Respecto al rol del JUTP, este está asociado a una “conducción técnica basada en el control”, de manera que los aprendizajes débiles en los alumnos y alumnas requieren de un rol “técnico” que coordine el análisis continuo del carácter de las prácticas de enseñanza que se están llevando a cabo, como una forma de generar dinámicas de interacción al interior de las unidades educativas que garanticen el aprendizaje continuo (Sepúlveda, 2005).

En conexión con el proceso evaluativo, este no se centra en la continuidad y permanencia del proceso, sino que se emplea escasamente al final del proceso educativo. Además, la evaluación se realiza como una necesidad del JUTP, y no como un proceso continuo, programado, coherente, en la mejora coordinación de actividades y de los aprendizajes del estudiantado. Ahumada (2001, p. 67) señala que “la evaluación debe estar centrada en la continuidad y permanencia, más que en un momento, y debe tener un carácter retroalimentador”. Lo anterior es preocupante, si se piensa que los JUTP son los líderes principales en la coordinación de las acciones encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y las estudiantes en los centros educacionales. Por tanto, es apremiante centrar y profundizar las investigaciones en el rol y las competencias de los jefes de unidades técnicas pedagógicas, con el fin de tener evidencias que permitan la toma de medidas orientadas al desarrollo profesional del JUTP, con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado en contextos vulnerables.

Lista de referencias

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Valparaíso: Salesianos, S. A.
- Bateson, G. (1996). *Une unité sacrée*. Paris: Éditions du Seuil.
- Becerra, S., Mansilla-Sepúlveda, J., Saavedra, J. & Tapia, C. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Revista Educación y Educadores*, 14 (2), pp. 389-409.
- Becerra, S., Mansilla-Sepúlveda, J. & Tapia, C. (2012). Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables. *Revista Educere Investigación arbitrada*, 53, pp. 127-136.
- Bezies, P. (2003). *La evaluación docente universitaria, diferencias y similitudes marcadas entre los ámbitos rural y urbano. El caso de la UAEH, México. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J. (...) Vilá, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Darder, J. & López, M. (1985). *Elements d'organización y evaluación del centre educatiu d'EDB*. Barcelona: Rosa Sensat-Edicions.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa*. Recuperado el 12 de diciembre de 2012, de: <http://www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/vulnerabilidad-educativa.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a La investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Madrid: Morata.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fundación Chile (2006). *Manual de gestión de competencias para directivos, docentes,*

- y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- García, E., Gil, F. & Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Imprenta Imagraf.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical Content Knowledge: An introduction and orientation. En J. Gess-Newsome & N. Lederman (eds.) *Examining Pedagogical Content Knowledge*, (pp. 3-17). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Glaser, B. (1969). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. En G. J. McCall & J. L. Simonns (eds.) *Issues in Participant Observation*, (pp. 163-196). Reading: Addison-Wesley.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la Cepal*, 75, pp. 171-189.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Mineduc (Ministerio de Educación de Chile) (2005). *Términos de Referencia Curso-Taller Formación de Directores y Equipos de Gestión*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Mansilla-Sepúlveda, J. & Miranda, J. (2010). *Las unidades técnicas pedagógicas en la enseñanza media: razón administrativa y razón pedagógica en contextos secundarios vulnerables*. Ponencia. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina.
- Mansilla-Sepúlveda, J., Pellón, M. & San Martín, D. (2009). Desafíos para la transposición didáctica y conocimiento didáctico del contenido en docentes de anatomía: Obstáculos y Proyecciones. *Journal of Morphology*, 27 (3), pp. 743-750.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Recuperado el 18 de diciembre de 2012, de: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/6553/lcl1490e.pdf>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.
- Senge, P. (2000). *Schools that Learn*. Nueva York: Doubleday.
- Sepúlveda, G. (2005). *La Coordinación Pedagógica*. Temuco: Universidad de la Frontera, Grupo Innovat.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Thompson, J. (1967). *Organizations in action*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Wertsch, J. (1999). *Un enfoque sociocultural de la acción mental*. Buenos Aires: Aiqué.

Referencia para citar este artículo: Aguilar-Forero, N. & Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1021-1035.

La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva*

NICOLÁS AGUILAR-FORERO**

Profesor Universidad de Los Andes, Colombia.

GERMÁN MUÑOZ***

Profesor Universidad Distrital, Colombia.

Artículo recibido en julio 15 de 2013; artículo aceptado en septiembre 9 de 2013 (eds.)

• **Resumen (Descriptivo):** *En este artículo exponemos una reflexión acerca de la condición juvenil en el mundo contemporáneo, centrando la atención en Colombia y en algunos de los efectos de la violencia estructural en la vida de los jóvenes y las jóvenes. Argumentamos que, si bien la condición juvenil está atravesada por toda clase de adversidades asociadas a la precariedad económica y vital, a la incertidumbre frente al futuro, al desencanto y a las violencias, en el contexto actual están emergiendo formas de acción colectiva juvenil que pueden aportar a la constitución de nuevos horizontes de país basados en una cultura de paz. Lo anterior lo sustentamos a partir del caso de una experiencia organizativa que desde el año 2006 viene trabajando por la construcción de memoria, por la lucha contra la impunidad y por la solución política y negociada del conflicto social y armado que afecta a nuestro país.*

Palabras clave: jóvenes, violencia, organización juvenil, prácticas políticas, memoria (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: Condición juvenil, violencia estructural, acción colectiva juvenil, H.I.J.O.S (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia, contra el Olvido y el Silencio), construcción de memoria.

Youth condition in Colombia: between structural violence and collective action

• **Abstract (descriptive):** *This article reflects on the youth condition in the contemporary world, focusing its attention on Colombia and in some of the effects that structural violence has on the lives of young people. The authors argue that while the youth condition is affected by all type of adversities associated with economic and life precariousness, as well as uncertainty regarding the*

* El presente **artículo corto** se deriva de la investigación sobre *acción colectiva juvenil* que se desarrolla en la línea “Jóvenes, culturas y poderes” del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde), y en el grupo de investigación que lleva el mismo nombre. Nombre del proyecto: “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”. Programa presentado a Colciencias por el Consorcio “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: Democracia, Reconciliación y Paz”, de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-Cinde, Universidad de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto 4: Acción colectiva juvenil. Fecha de inicio: noviembre 24 de 2011 y está en curso. Área de conocimiento: Estudios culturales y antropología; subárea: otras sociologías específicas.

** Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde, Profesor del Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de Los Andes. Correo electrónico: nj.aguilar1902@uniandes.edu.co

*** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde, profesor e investigador de las Universidades Distrital de Bogotá y de Cinde- Universidad de Manizales. Líder del grupo de investigación “Jóvenes, culturas y poderes”, e investigador del grupo Clacso “Nuevas prácticas políticas juveniles en América Latina”. Correo electrónico: gmunozg2000@yahoo.es



future, disenchantment and violence, in the current context there are forms of emerging collective youth action that contribute to the constitution of new horizons for the country based on a culture of peace. This argument is supported through the case study of an organizational experience that since 2006 has worked to construct memory, fight against impunity and develop a political and negotiated solution for the social and armed conflict that affects this country.

Key words: youth, violence, youth organization, political practices, memory (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors key words: youth condition, structural violence, youth collective action, H.I.J.O.S. (*Sons and Daughters for Identity and Justice against Oblivion and Silence*, from its Spanish acronym), creation of memory.

A condição juvenil na Colômbia: entre a violência estrutural e a ação coletiva

• **Resumo (descritivo):** O artigo expõe uma reflexão acerca da condição juvenil no mundo contemporâneo concentrando a atenção na Colômbia e em alguns dos efeitos da violência estrutural na vida dos e das jovens. Argumenta-se que mesmo que a condição juvenil esteja atravessada por toda classe de adversidade associada à precariedade econômica e vital, a incerteza, o desencanto e as violências, ainda assim no contexto atual estão emergindo formas de ação coletiva juvenil que podem contribuir para constituição de novos horizontes de país baseados em uma cultura de paz. Isto se sustenta a partir do caso de uma experiência organizadora desde o ano 2006 a qual vem trabalhando pela construção da memória, pela luta contra a impunidade e pela situação política e negociação do conflito social e armado que afeta nosso país.

Palavras-chave: jovens, violência, organização juvenil, práticas políticas, memória (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: condição juvenil, violência estrutural, ação coletiva juvenil, H.I.J.O.S. (*Filhos e Filhas pela Identidade e Justiça, contra esquecimento e Silêncio*, a partir de sua sigla em espanhol), construção de memória.

-1. Introducción. -2. Violencia estructural y algunos de sus efectos en la vida de los jóvenes y las jóvenes. -3. Apuesta metodológica. -4. H.I.J.O.S.: una experiencia de acción colectiva juvenil por la memoria y en contra de la impunidad. -5. Conclusión: hacia la renovación de la política. -Lista de referencias.

1. Introducción

La condición juvenil en el mundo, y en especial en Latinoamérica, está cada vez más atravesada por ciertas particularidades que se pueden sintetizar en tres palabras: precariedad, incertidumbre y desencanto. Estos tres aspectos, que son propuestos por Reguillo (2010) a partir de un estudio sobre los jóvenes en México, aplican al caso colombiano, con algunas especificidades sobre las que vale la pena reflexionar. Para ello, en el presente texto desarrollamos la siguiente tesis: la concentración de capital, de tierras y de poder político-económico en algunos sectores nacionales y transnacionales propia del modelo de desarrollo económico

dominante, continúa soportando diversas prácticas sociales de violencia, silenciamiento y miedo que afectan de múltiples maneras a la gente joven y a la sociedad colombiana en su conjunto. Sin embargo, entre las adversidades y las violencias, emergen acciones colectivas juveniles de indignación y resistencia que aportan a la construcción de memoria y de paz desde novedosos lenguajes expresivos y formas de intervención política.

A partir de esta tesis se espera, en la primera parte del escrito, evidenciar algunos de los efectos que tiene, en las formas de vida juveniles, una violencia que a falta de un mejor nombre ha sido caracterizada como *estructural*, al agrupar dimensiones económicas,

políticas y socioculturales. Posteriormente argumentaremos que entre las adversidades y los mecanismos de producción de desigualdad, injusticia y muerte que materializan dicha violencia estructural, surgen alternativas, rupturas y acciones colectivas juveniles que desafían los órdenes instituidos. En este punto expondremos el caso de H.I.J.O.S. (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia, contra el Olvido y el Silencio), una experiencia organizativa que desde sus orígenes ha agenciado políticas de la memoria disruptivas y ha reivindicado luchas sociales truncadas y alternativas de sociedad.

2. Violencia estructural y algunos de sus efectos en la vida de los jóvenes y las jóvenes

Como han señalado importantes defensores y defensoras de derechos humanos en Colombia, como el padre Javier Giraldo, la desigualdad socioeconómica y la correlación de fuerzas fundada en la dominación de una minoría sobre una mayoría -propia del modelo capitalista y neoliberal-, no puede mantenerse sin aparatos muy poderosos de violencia. De manera que la violencia ha sido y continúa siendo intrínseca a la construcción del Estado y a la configuración económica y sociopolítica de un país como Colombia, que aunque no contó con las dictaduras militares que coparon el continente en la segunda mitad del siglo veinte, mantuvo y mantiene unos ficticios procedimientos y parámetros de “democracia” acompañados de grandes restricciones y soportados en aparatos militares, paramilitares, judiciales, mediáticos y sociopolíticos de administración de una violencia, a todas luces, antidemocrática (Giraldo, 2012).

La violencia estructural, en contraste con la autoinflingida y la interpersonal, tiene la particularidad de contar con profundas raíces históricas y altísimos niveles de naturalización, como es el caso de la violencia simbólica, la violencia de género, o la violencia económica y sociopolítica que ha sido constitutiva de la construcción de democracias restringidas como la colombiana. Este tipo de violencia afecta de múltiples maneras a los sujetos en condición juvenil, quienes han sido confinados

de manera acelerada y creciente a condiciones de vida precarizadas signadas por la falta de oportunidades, el desempleo, el subempleo, el empobrecimiento, la marginalidad social y las múltiples situaciones de violencia que en países como Colombia suelen estar acompañadas por niveles abrumadores de indiferencia e impunidad.

En términos de la violencia económica, como lo señala el informe de la Cepal del año 2008, si bien se habla en Colombia de reducción en cuanto a los índices de indigencia juvenil, en general la reducción de la pobreza ha sido insuficiente, pues el grueso de jóvenes que ha dejado de ser indigente no ha dejado de ser pobre, y aún estamos lejos de cumplir con los objetivos del Milenio según Naciones Unidas: reducir a la mitad, para el año 2015, el nivel de extrema pobreza registrado en 1990¹. La precarización económica afecta en especial a grupos minoritarios, a los sujetos jóvenes indígenas, afrodescendientes y a las mujeres que debido a la fuerte discriminación que aún sufren en el empleo (mayores dificultades de contratación y salarios significativamente menores) están en condiciones doblemente vulnerables de caer o mantenerse en la precariedad.

La precarización económica que penetra la vida de los jóvenes y las jóvenes también lo hace de manera diferenciada en razón de su clase social, teniendo impactos variables en las posibilidades de elección. Mientras los sujetos en condición juvenil provenientes de los sectores medios y altos tienen mayor libertad de autorrealización y de incorporación a los circuitos, instituciones y sistemas de seguridad (educación, trabajo, salud, etc.), las oportunidades vitales de los grupos juveniles provenientes de los sectores populares, que sobreviven con los mínimos y desafiados o afiliados parcialmente a los sistemas que otorgan seguridad, siguen estando determinadas por las

¹ Esto lo confirma el informe del DNP (2013) sobre Pobreza Monetaria y Desigualdad de Ingresos. En dicho informe se percibe que si bien entre 2002 y 2012 la incidencia de la pobreza monetaria a nivel nacional pasó de 49.7% a 32.7% (una reducción de 17 puntos porcentuales), todavía hay grandes retos, e incluso, en el análisis por rangos de edad se registra un aumento de los hogares con pobreza extrema que cuentan con jefe de hogar menor de 31 años.

bases materiales de la vida social, distantes de reales opciones de elección (Muñoz, 2011, Reguillo, 2010).

Cabe señalar que esta precarización económica de los jóvenes y las jóvenes en América Latina y en especial en Colombia, está acompañada por un tipo de precarización incluso más insidiosa y compleja: la vital o subjetiva. Siguiendo los planteamientos de Beck (1998), en un contexto en el que la explotación ajena, siempre precaria y que genera resistencia, tiende a ser sustituida por la auto-explotación, los sujetos jóvenes deben ser cada vez más *empresarios de sí mismos* con habilidades para “gestionar” y “optimizar” sus propias capacidades de trabajo y sus propias formas de vida. Conscientes de que hoy nadie puede “salvarlos” o “protegerlos”, las personas jóvenes se sienten obligadas a elegir su destino y a luchar diariamente por “salir adelante”, lo cual significa, como lo sugieren las políticas nacionales (educativas, de ciencia y tecnología, de competitividad y productividad, etc.), volverse activas, auto-gestionar, “ser emprendedoras” y configurar por sí mismas las oportunidades y horizontes de vida.

Esta percepción social y auto-percepción del sujeto-joven como el único responsable por sus actos, decisiones, éxitos y fracasos, no solo libera a las instituciones y Gobiernos de sus responsabilidades en la garantía de condiciones de vida dignas para las poblaciones, sino que las descarga completamente en aquellos sujetos que comienzan a culpabilizarse a sí mismos por no alcanzar los niveles de vida esperados, y a vivir en permanente zozobra, desencanto, frustración e “inadecuación biográfica” (Bauman, 2001); elementos que son la base de la precarización vital y el resultado de las técnicas de gobierno neoliberales que promueven a aquellos sujetos-gestores independientes y dueños de sí. Al respecto, García-Canclini (2012) en su análisis de las personas jóvenes que devienen emprendedoras, productoras culturales e instauradoras de tendencias, afirma:

(...) parece discutible la idea de que los individuos son por sí solos capaces de superar las contradicciones del capitalismo si tienen suficiente iniciativa, capacidad de asociación, mucha sintonía

con las tecnologías avanzadas, y pueden posicionarse en lugares privilegiados. (...) Encontramos a veces innovación, desempeños brillantes. Pero también esa alta dosis de precariedad, inestabilidad, dificultades de vivir permanentemente en el proyecto y nunca tener carrera (p. 14).

2.1. Conflicto armado y la producción mediática del pasado

Ante la falta de oportunidades, de reales expectativas de vida y de justicia social, muchos jóvenes, hombres y mujeres, especialmente de sectores populares, ingresan a ejércitos irregulares, ya sea como resultado del reclutamiento forzado o por una “voluntad propia” mediada por las presiones del contexto. Como es bien sabido, son jóvenes quienes integran mayoritariamente los ejércitos regulares e irregulares en Colombia. Si bien las cifras oficiales hablan de algo más de 6.000 niños, niñas y jóvenes vinculados actualmente a los grupos armados, las cifras de Human Rights Watch calculan alrededor de 11.000, y un reciente estudio de Natalia Springer mencionado en el informe general del Grupo de Memoria Histórica (GMH) (2013), llega a la suma aproximada de 18.000. Entre las razones de tal vinculación está la cercanía del conflicto armado en territorios donde los niños, niñas y jóvenes habitan; la búsqueda de oportunidades de educación y empleo en contextos de pobreza; el querer escapar de situaciones familiares adversas signadas por el abandono, el abuso o la violencia; y por último, la identificación con modelos guerreros y en especial con aquel estereotipo de masculinidad hegemónica asociada al riesgo, la violencia y la dominación.

Igualmente, los actores de la guerra colombiana, al romper con toda clase de límites éticos y normativos y actuar de manera indiscriminada contra la población civil, han convertido a niños, niñas y jóvenes en las principales víctimas de las distintas formas de violencia. Muchos han perdido a sus seres queridos o han sufrido el desplazamiento forzado y el despojo de tierras. Muchos otros se han visto afectados por el uso de minas y

artefactos explosivos improvisados que dejan huellas imborrables de la guerra en sus cuerpos. De hecho, una de cada cuatro víctimas de esta última modalidad de violencia pertenece a dicho segmento de la población, sin contar los efectos que este método -utilizado como estrategia para preservar el control territorial y contener el avance de los grupos “enemigos”- genera para la población civil en términos de distorsión profunda de la vida cotidiana traducida en límites a los desplazamientos, riesgos para las actividades diarias y “cambios en los patrones de uso y apropiación del territorio” (GMH, 2013, p. 93). Todos estos elementos, por supuesto, reproducen el resquebrajamiento del tejido social, visto como pérdida de confianza y solidaridad entre las personas, y agravan las expresiones de violencia, marginación y precariedad.

Otra situación que en el marco del conflicto armado interno afecta especialmente a los sujetos jóvenes o, para ser más precisos, a las jóvenes, tiene que ver con la violencia sexual. Niñas y jóvenes han sido víctimas de toda clase de abusos entre los que se cuentan los acosos sexuales, el acceso carnal violento e incluso la planificación y abortos forzados. Si bien en grupos guerrilleros como las Farc se “obliga a las niñas y jóvenes que integran sus filas a usar métodos anticonceptivos y, en caso de embarazo, el aborto forzado es común” (GMH, 2013, p. 83), la violencia sexual ha sido ampliamente utilizada por los cuerpos de seguridad del Estado y por los grupos paramilitares como “mecanismo para la obtención de información; como método para castigar al llamado enemigo interno; como forma de aniquilamiento del adversario, y como herramienta de control de la población y del territorio...” (Movice, 2013, p. 73).

Ahora bien, así como hay efectos diferenciales de la guerra por razón de la condición sexual y de género, también hay sesgos asociados a la clase social o al sector socioeconómico. En este caso, la situación más adversa la viven los jóvenes provenientes de sectores populares, pues además de las violencias, el fenómeno de la estigmatización les afecta especialmente. “Ser joven, varón, suburbano y de bajos ingresos es percibido como

amenaza por los demás” (Cepal, 2008, p. 87), al punto que sus manifestaciones sean reducidas a conductas delictivas y sospechosas y ellos mismos a sicarios, agresores o criminales en potencia. Lo anterior ha estado relacionado con los casos de la mal llamada “limpieza social”, esto es, con los asesinatos selectivos de jóvenes presuntamente delincuentes, drogadictos, homosexuales y en general todos aquellos que constituyen un “obstáculo” o “amenaza” para la tranquilidad de ciertos sectores (Celis, 2011).

No obstante, como lo han demostrado distintas organizaciones no gubernamentales, más que una simple práctica infortunada resultado de la estigmatización y la intolerancia social, en el marco de la violencia estructural ha operado toda una política estatal no solo de “limpieza social” sino de *falsos positivos*. En efecto, durante los dos periodos de gobierno de Uribe Vélez (2002-2010) hubo un incremento de las ejecuciones extrajudiciales producto de cierta lógica de presiones e incentivos (bonificaciones, primas económicas, días de descanso) orientadas a obtener mejores resultados militares frente a los grupos armados ilegales, como parte de la llamada política de defensa y seguridad democrática, que fue la bandera de dicho Gobierno. En efecto, desde el 2003,

(...) ante la exigencia de las más altas autoridades gubernamentales para obtener resultados cuantitativos -esto es, en un aumento en los combatientes dados de baja en operativos militares- se presentó un vertiginoso aumento de ejecuciones extrajudiciales de civiles presentados por los militares como combatientes dados de baja (Movice, 2013, p. 45).

Como agrega el Movice (2013), las víctimas de estos asesinatos premeditados han sido en su mayoría hombres jóvenes, muchos de ellos campesinos, o provenientes de zonas urbanas de bajos recursos económicos que se encontraban desempleados. En otros casos se trató de jóvenes que tenían problemas menores de delincuencia o que habían participado de falsas desmovilizaciones. Sobre esta práctica suscitó bastante impacto nacional la ejecución extrajudicial de 23 jóvenes de zonas marginales de la ciudad de Bogotá y del municipio de

Soacha, que en el 2008 fueron presentados como guerrilleros abatidos en combates realizados supuestamente en el departamento de Norte de Santander. Esta política sistemática y generalizada de falsos positivos, que desde la visión gubernamental se trató como el resultado de “manzanas podridas del ejército” o de “algunos casos aislados”, fue alentada desde la presidencia y el Ministerio de Defensa, y lejos de haber terminado, persiste con el cambio de Gobierno y la llegada a la presidencia de Juan Manuel Santos.

En el informe del Cinep (2013) sobre la situación de derechos humanos durante el año 2012, se señala que entre enero y diciembre de dicho año se registraron 20 casos de “falsos positivos” entre muertos, heridos y detenidos arbitrariamente, lo que demuestra la continuidad de esta forma de victimización. Entre estos casos se registraron 11 ejecuciones extrajudiciales, 10 perpetradas por tropas del Ejército Nacional, y 1 por unidades de la Policía Nacional. Aunque sucedió en agosto del 2011, el “falso positivo” (urbano) con mayor resonancia en los medios de comunicación fue el del grafitero Diego Felipe Becerra, quien a sus 16 años de edad fue asesinado por un patrullero de la Policía Nacional en Bogotá. Otro caso de ejecución extrajudicial de joven menor de edad fue el del campesino de 15 años Norbey Martínez Bonilla, ejecutado el 28 de septiembre de 2012 por tropas del Ejército Nacional que lo presentaron como guerrillero muerto en combate (Cinep, 2013). En el Banco de datos del Cinep se registra, entre el 2001 y el 2012, un acumulado de 1.416 víctimas de falsos positivos en sus distintas modalidades: heridos, asesinados, detenidos y falsos positivos judiciales.

Frente a este panorama, la impunidad reina y los medios de comunicación con mayor audiencia, como RCN y Caracol, contribuyen a ella mediante ciertas representaciones que falsean lo que ha pasado y nos sigue pasando como país. De hecho, en parte como resultado de la larga duración del conflicto armado colombiano que genera niveles muy altos de acostumbramiento e indiferencia, y en parte también por efecto de la discursividad ideológica que hace que la situación actual parezca un

tipo de catástrofe natural ajena a las políticas gubernamentales o a los actos de actores específicos (Morgan, 2005), buena parte de la sociedad colombiana se ha venido habituado a las explicaciones ligeras, a los estereotipos, a las imprecisiones históricas, a las caricaturas del pasado y a las representaciones parcializadas y reduccionistas del presente que aparecen en los grandes medios de comunicación, entre los caudales de series, programas de concurso y mundos idealizados y perfectos de las secciones de entretenimiento de sus noticieros o de los programas con los que se auto-publicitan.

Año tras año, además, aparecen en tales medios pertenecientes a los dos grupos económicos más poderosos del país -Ardila Lule y Santodomingo-, series que transmiten versiones sobre el pasado tergiversadas y descontextualizadas. Las denominadas *narconovelas* que cuentan la vida de algún gran capo como Pablo Escobar, instituyen ciertos relatos sobre lo acontecido en Colombia, que se instalan en el sentido común y ocupan el lugar de la “verdad histórica”. A ellas se suman numerosas series como “Las muñecas de la mafia”, “Sin tetas no hay paraíso”, “El cartel de los sapos”, “El capo”, “Rosario Tijeras” o “Los tres caínes”; producciones que en los últimos años, queriéndolo o no, han hecho apología del delito, de la violencia y del dinero fácil.

Estos productos culturales y mediáticos conforman políticas de la memoria que resultan problemáticas, pues los sentidos sobre el pasado que difunden se reducen a la selección de hechos impactantes y de situaciones que, bajo criterios comerciales y de *rating*, puedan ser atractivas para el público. La memoria, convertida en objeto de entretenimiento y mercancía de consumo diario, termina ligada a formas de representación y violencia simbólica expresadas en escenas y diálogos que falsean la historia, que exaltan el heroísmo, la humanidad y las “acciones legítimas de los victimarios”, que criminalizan y estigmatizan a las víctimas, o que justifican crímenes y diversas modalidades de ilegalidad, violencia y corrupción.

En el afán de aumentar el *rating*, la pauta y los ingresos económicos, los principales canales de televisión y comunicación multimedia favorecen la producción de sensibilidades

complacientes con las violencias e indiferentes frente a los graves sucesos que nos han afectado como sociedad, convirtiéndose, consciente o inconscientemente, en una de las instancias más efectivas en términos de instalación y reproducción de la cultura de la violencia y la impunidad. Las versiones sobre el pasado que difunden, desprovistas de las complejidades del trasfondo sociopolítico y económico de la guerra de este país, se soportan en un pretendido “realismo” y en el poder persuasivo de la imagen y la palabra de actores reconocidos, que le dan un “valor histórico” a series y narconovelas que, siendo ficción, se presentan como realidad. De esta forma se impone lo que se debe recordar y olvidar, se legitiman omisiones históricas y se fortalece aquel proceso de “memorialización peripatética” (Castillejo, 2009), en donde la memoria de lo sucedido en Colombia se convierte en un producto mediático de circulación y consumo ligero.

3. Apuesta metodológica

Ante el marco esbozado, muchos sujetos en condición juvenil reaccionan en nuestro país. Es frente a la precariedad, la violencia estructural y los mecanismos judiciales y mediáticos de impunidad, que irrumpen multiplicidad de acciones colectivas juveniles de inconformismo y resistencia. Algunas de ellas ocupan la atención de la línea “Jóvenes, culturas y poderes” del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales), que precisamente viene reflexionando el tema de la acción colectiva juvenil, teniendo como principio el trabajo no *sobre* sino *con* distintas experiencias que han sido pensadas desde tradiciones y marcos teóricos diversos. Una de estas experiencias ha sido la red H.I.J.O.S. (Hijos e hijas por la Identidad y la Justicia, contra el Olvido y el Silencio), una agrupación internacional que existe hace casi dos décadas pero cuyo nodo en Colombia surge en el año 2006.

El trabajo con H.I.J.O.S. tuvo como horizonte ético-político la cooperación-solidaridad, y en este sentido buscó sustituir la oposición sujeto-objeto por una relación reflexiva y dialógica de reciprocidad,

exploración, búsqueda, intercambio y apoyo entre agentes sociales con los que se comparten posicionamientos y reivindicaciones. La relación asimétrica entre sujetos y objetos de estudio quiso transformarse en una “vivencia participante horizontal” (Fals-Borda [1998] 2009) o, en otros términos, en una relación sujeto-sujeto para pensar y actuar a partir de diálogos solidarios en los que convergieran marcos interpretativos que, aunque cercanos, se expresaran en sus matices, fugas, encuentros y desencuentros. Se puso en marcha entonces una modalidad de investigación *colaborativa* (Rappaport, 2007, Rappaport & Ramos, 2005, Greenwood, 2000) y *militante* (Juris, 2007) en la que el sujeto investigador, siendo un actor más del proceso estudiado, se identificó plenamente con quienes interactuó, trascendiendo la distinción entre acción colectiva y producción de conocimiento sobre la acción colectiva; o, en otras palabras, entre el activismo y la investigación: entre los actores políticos y los “académicos” que los “investigan”.

Tal enfoque de investigación colaborativa y militante se concretó en más de un año de participación en varias movilizaciones, actos conmemorativos, reuniones internas y encuentros formativos, entre otras acciones e intervenciones de H.I.J.O.S. que tuvieron lugar entre noviembre de 2012 y mayo de 2014. Tomando distancia de la observación participante que, como han explicado algunos autores (Greenwood, 2000, Guber, 2001 y 2004), privilegia la observación -que a su vez tiene cierta carga positivista al pretender separar al sujeto investigador de los sujetos investigados-, desarrollamos un proceso de participación observante que además de privilegiar evidentemente la participación y el involucramiento sobre la “observación distante”, nos permitió comprender desde adentro los sentidos, prácticas e interacciones asociadas al tema de interés.

En las actividades en las que participamos y bajo la premisa de Boaventura de Sousa-Santos (2006) de que “el científico social no puede diluir su identidad en el activista pero tampoco construirla sin relación con el activismo” (p. 29), además de la participación y la colaboración levantamos registros sistemáticos con el apoyo

de distintos medios de registro (notas, grabadora, cámara fotográfica), según su disponibilidad y pertinencia de acuerdo al momento, lugar y contextos. También analizamos materiales producidos por H.I.J.O.S., como publicaciones, denuncias, comunicados, piezas comunicativas y producción audiovisual. La combinación de técnicas arrojó comprensiones interesantes, algunas de las cuales exponemos a continuación.

4. H.I.J.O.S.: una experiencia de acción colectiva juvenil por la memoria y en contra de la impunidad

Como se ha señalado en varios lugares (Bonaldi, 2006, Campione & Rajland, 2006, Vásquez & Vommaro, 2008, Cueto 2008 y 2010), H.I.J.O.S. es una organización que surgió a finales del año de 1994 y comienzos de 1995 en Argentina, luego de una serie de homenajes y encuentros que propiciaron la interacción de hijos e hijas de personas asesinadas y desaparecidas durante la última dictadura militar de este país. Nacidos unos años antes o después del golpe militar (1976), desde mediados de los años noventa desarrollaron formas organizativas basadas en la horizontalidad y en la toma de decisiones asamblearia, así como en intervenciones políticas disruptivas con gran impacto en los medios. Bajo la demanda de justicia y castigo a los perpetradores de violaciones a los derechos humanos, esta red de jóvenes ha desplegado desde aquel entonces relatos con definiciones propias acerca del pasado reciente en Argentina, y ha implementado prácticas no convencionales de acción colectiva en donde la ira y el clima festivo cohabitan como hermanos siameses.

Una de las más creativas acciones popularizadas por H.I.J.O.S. en el cono sur fueron los *escraches*², formas de protesta y movilización social surgidas a finales de los años noventa, con las que se ponía en evidencia

a sujetos represores de las dictaduras, a políticos corruptos, a empresas que despedían trabajadores y trabajadoras e incluso a medios masivos de comunicación acusados de desinformar y de incurrir en diversas omisiones y falsedades. Según describen Bonaldi (2006), y Campione y Rajland (2006), esta práctica consistía en denunciar públicamente frente a sus casas u oficinas, a ciertas personalidades u organizaciones con el propósito de llamar la atención del vecindario y de los transeúntes acerca del “prontuario” de los “escrachados”, y de lograr impacto mediático a través de recursos expresivos con participación de artistas callejeros, música, comparsas, parodias, representaciones teatrales, cánticos acusatorios y huevos con pintura roja que eran lanzados sobre las paredes de sus domicilios como huella simbólica de la sangre que el sujeto represor habría derramado. Además de lograr repudio colectivo y condena social, los escraches se constituyeron en una forma novedosa de construcción de memoria y en “una práctica social capaz de canalizar y expresar la bronca y el rechazo suscitados por la impunidad de los delitos cometidos durante la dictadura” (Bonaldi, 2006, p. 165).

Ahora bien, en un país como Colombia con un conflicto armado que suma ya varias décadas, las prácticas políticas por la memoria y contra la impunidad tienen sus particularidades. El surgimiento del nodo de H.I.J.O.S. en este país, así como sus formas de acción, deben entenderse en el marco de una experiencia histórica en la que los crímenes de Estado, el narcotráfico, el paramilitarismo y la “guerra sucia” no son situaciones de un pasado superado por nuevos periodos de transición y posconflicto, sino realidades vigentes y enquistadas en las formas de producción económica, política y sociocultural. En este contexto, desde el año 2006, emerge dicho nodo como una organización social y política conformada principalmente por jóvenes que realizan una apuesta generacional por la memoria, por la solución política del conflicto social y armado, por la dignificación de las luchas sociales con las que se ha buscado la transformación del país, y por el impulso a la justicia en un contexto de impunidad (H.I.J.O.S.

2 “Escrache es un viejo término de la jerga tradicional de Buenos Aires (lunfardo), que originariamente significa *rostrar*, y que daba lugar al verbo *escrachar*, algo así como poner en evidencia o *desenmascarar*. Era utilizado con frecuencia en la jerga policial, y fue apropiado por H.I.J.O.S. para *escrachar*, no a delincuentes buscados por las *fuerzas del orden*, sino a militares y policías comprometidos con la tortura y el asesinato” (Campione & Rajland, 2006, p. 325).

Colombia, 2010).

Aunque varios de sus integrantes tengan vínculos filiales con personas que fueron asesinadas o desaparecidas (de la Unión Patriótica, del M-19, de distintas organizaciones sindicales y políticas), sus miembros no son todos necesariamente hijos o hijas de personas que padecieron tales formas de victimización. El colectivo ha estado conformado por hijos e hijas de sindicalistas, abogados, periodistas, activistas de derechos humanos, intelectuales y militantes de izquierda que sufrieron distintas vulneraciones a sus derechos fundamentales durante las últimas tres décadas en Colombia: desaparición forzada, asesinato, desplazamiento, exilio, tortura, persecución, amenazas, entre otras. Como parte de sus principios orientadores o líneas de acción, podemos mencionar los siguientes:

- 1) La demanda de verdad, justicia y reparación integral, incluyendo medidas de satisfacción y garantías de no repetición, mucho más que reclamos de dinero o reparaciones administrativas.
- 2) La apuesta por la articulación de fuerzas sociales en contra del silencio y la impunidad y a favor de la construcción de paz y la renovación de lo político.
- 3) La participación e incidencia pública aprovechando escenarios diversos institucionales y no institucionales, académicos y extra-académicos, manteniendo criterios básicos de autonomía y horizontalidad.
- 4) La dignificación de procesos sociales que han querido ser silenciados en el pasado y que son la base de las luchas del presente y de la apertura de futuros posibles.
- 5) La movilización social, la toma de lo público y las prácticas comunicativas apoyadas en diversos recursos expresivos y en formas de intervención política.

4.1. A propósito de las formas de acción

Desde sus inicios en Colombia, los integrantes de H.I.J.O.S. han realizado conmemoraciones públicas y actos de reconocimiento, homenaje y dignificación de

las víctimas de la violencia sociopolítica de este país. Además de foros, galerías de la memoria, plantones y movilizaciones que se han realizado desde el comienzo, las expresiones artísticas y culturales también se han hecho presentes como formas fundamentales de acción colectiva, desplegadas a partir de conciertos, arte urbano, poesía o batucadas, entre otras maneras de expresión. Igualmente, las políticas de la visibilidad con las que se intenta ampliar redes y aumentar la incidencia pública han sido primordiales, y se han desarrollado a partir del espacio web, el blog, el canal de YouTube³ y la participación activa en redes sociales, en donde circulan documentos, comunicados, se convoca para futuras acciones y se difunden notas conmemorativas y cartas de la memoria y de la impunidad⁴.

Una de las acciones recordadas por los integrantes de H.I.J.O.S. en Bogotá fue el lanzamiento simbólico a la Alcaldía de Bogotá de Jaime Garzón, en un evento público realizado en la plazoleta Eduardo Umaña Mendoza, antigua plazoleta de Las Nieves de Bogotá. En este evento participaron artistas, cuenteros y varios grupos musicales. También estuvo presente Jaime Garzón, con su imagen y sus palabras (fotografías y videos), junto con su equipo de campaña integrado por Bernardo Jaramillo, Jaime Pardo Leal, Leonardo Posada, María Mercedes Méndez, José Rodrigo García, José Antequera-Antequera, Manuel Cepeda, Carlos Pizarro Leongómez, Eduardo Umaña, Darío Hoyos Franco, Francisco Gaviria, Manuel Gustavo Chacón; y el apoyo de 54.000 desaparecidos, 5.000 militantes de UP exterminados, 2.800 sindicalistas asesinados, 3.600 “falsos positivos”, 4 millones de personas desplazadas, 7.500 presos políticos y un pueblo que no renuncia a la risa⁵.

3 <http://hijosenbogota.blogspot.com.ar/> - <http://www.hijosenbogota.org/> - <http://goo.gl/AlMc6p>

4 Las cartas de la memoria y de la impunidad son piezas comunicativas diseñadas por Alejandra Gaviria S., historiadora, realizadora audiovisual e integrante de H.I.J.O.S. Para ampliar la información al respecto ver: <http://goo.gl/Th1z2P>

5 Esta información estuvo plasmada en la contracara de la carta de la memoria que se difundió dicho día y que se incluye en el cuerpo del texto a manera de ejemplo. En ella se aprecia también una imagen del abogado, periodista y destacado representante del humor político asesinado en 1999, junto con la frase: “Los sueños vuelven con la memoria al poder”. Su crimen, por el que



Al pensar en este tipo de acciones colectivas surgen las siguientes inquietudes: ¿cómo se entiende la memoria? ¿qué concepción de memoria circula y se despliega a partir de tales prácticas político-culturales? La participación observante realizada especialmente con H.I.J.O.S. en Bogotá desde el año 2012, nos permitió identificar una posible respuesta. Los días 14 y 15 de diciembre de 2012 H.I.J.O.S. promovió un encuentro denominado “Memoria es acción”, en el que participaron organizaciones y colectivos de distintas regiones del país, con el fin de articular miradas y agendas, en aras del trabajo conjunto por la construcción de memoria desde estrategias en donde lo artístico -lo musical, lo poético, lo performativo- y las prácticas comunicativas ocuparan un lugar central. En el evento, que contó con las palabras de apertura del entonces Representante a la Cámara Iván Cepeda, y con un panel central de discusión en el que intervino un integrante del Congreso de los Pueblos, una integrante de Marcha Patriótica y un Integrante de H.I.J.O.S. Colombia, fue clara la noción de memoria que se puso sobre la mesa, incluso desde el mismo nombre con el que se convocó al encuentro.

se encuentra sindicado el ex-subdirector del DAS José Miguel Narváez, luego de 15 años continúa en la impunidad y ha estado cobijado por el asesinato de siete testigos, por el desvío de las investigaciones por parte del DAS y por las declaraciones de jefes paramilitares que señalan a altos mandos militares como responsables.

En efecto, fue evidente que para esta experiencia organizativa es importante trascender la mirada fragmentada y reduccionista de la memoria, atada a un pasado de dolor y sufrimiento, para poder pensar la complejidad de la sociedad actual y el trasfondo de la experiencia histórica de la violencia en Colombia y de los largos procesos de persecución política y exterminio. Por tanto, se considera fundamental confrontar las políticas de la memoria hegemónicas que imponen lo que se debe recordar y olvidar para garantizar la continuidad del *statu quo*, exaltando muchas veces el dolor para cultivar el miedo. En su lugar, la propuesta es promover la *memoria como acción*, como potencia creativa y creadora de país, de mundo, de realidad; como lugar desde el cual se mira el pasado pero también el futuro posible en un presente que está por transformar. La memoria entonces, no como evocación nostálgica o remembranza del pasado, sino como acción política instituyente en el presente, mediada por la risa, por el arte, por las ideas y sobre todo por los sueños de cambio, de construcción de paz y de alternativas de sociedad:

Mientras que para el discurso hegemónico la memoria es la versión que tienen las víctimas del pasado, lo que nosotros reivindicamos es que ella es la posibilidad de transformar la relación que tenemos con nuestra experiencia histórica, de comprender que los crímenes nos han pasado a todos porque hacen parte de un sistema de relaciones que hay que cambiar, y que luchar reivindicando a nuestros muertos tiene que ver con comprometernos con la acción política. En la coyuntura actual, con unas supuestas iniciativas de paz por detrás de las cuales se sigue imponiendo y profundizando el modelo narcoparaestatal, es importante resaltar que no hay posibilidad de solución política del conflicto sin una reflexión sobre lo que ha sido la victimización y la estrategia de guerra. En la memoria está un sustento de legitimación para la consolidación de la paz en Colombia (H.I.J.O.S. Colombia, 2012).

Esta concepción de la memoria, no como la obligación o derecho de quienes no pueden olvidar -las víctimas- sino como necesidad y derecho de la sociedad en su conjunto, como campo de batalla en donde se debate la construcción de sentido sobre el pasado y el presente, y como motor de una sociedad más justa y democrática (H.I.J.O.S. Colombia, 2010), se juega en eventos de corte académico y formativo como el mencionado, pero también en las calles y por medio de la acción directa. Por ejemplo, el 22 de marzo de 2013 H.I.J.O.S., junto con la Juco Bogotá, familiares del paramilitarismo y otros ciudadanos y ciudadanas, colectivos y organizaciones, realizaron un acto de indignación frente al canal RCN por la serie televisiva “Los tres caínes”. En este plantón, en el que estuvieron presentes los pendones y banderas de H.I.J.O.S, los de la UP y los de otros colectivos, se radicó una carta en la que se hizo la petición de retirar del aire la serie por manipular los hechos del pasado, mostrar el paramilitarismo como producto exclusivo de venganzas y pasiones personales -decisiones aisladas de los hermanos Castaño-, y promover ideologías contrarias a los principios de la democracia y favorables a la justificación de los crímenes de lesa humanidad y otras graves violaciones a los Derechos Humanos⁶.

El hecho de que víctimas de la violencia política como Carlos Pizarro o Bernardo Jaramillo -líderes de izquierda y candidatos presidenciales asesinados en el mismo año (1990), en circunstancias coincidentes-, fueran personificadas por actores desconocidos y presentadas como cobardes sin principios éticos, no fue lo único que desató la indignación. Tampoco se trató solamente de la molestia frente a la reiterada estigmatización del sindicalismo, el comunismo, el campesinado e incluso las ciencias sociales. Fue también el que se ocultaran los reales objetivos de la creación y consolidación del paramilitarismo, desconociendo a las víctimas y exaltando a los victimarios, representados por queridos y reconocidos actores con los cuales fácilmente se genera identificación, lo que hizo salir a las calles a varias organizaciones y colectivos ciudadanos.

La acción directa frente al canal RCN en Bogotá, que contó con las fotografías de víctimas, con música, cantos, palabras y arengas, se complementó con una recolección de firmas a través de la comunidad virtual Avaaz promovida también por H.I.J.O.S. Los más de 6.000 firmantes de la petición virtual dirigida a Carlos Ardila Lule, propietario del canal, y a Gabriel Reyes, director del mismo, demuestran que la acción colectiva con protagonismo juvenil en el mundo contemporáneo, disputa los sentidos del pasado y promueve memorias contrahegemónicas con prácticas disruptivas y novedosas que transitan entre el mundo físico y el espacio virtual, logrando efectos considerables.

De esta manera, podemos afirmar que la acción colectiva juvenil por la memoria y en contra de la impunidad, confronta las versiones tergiversadas sobre lo acontecido en Colombia, exige la dignificación de las víctimas y reclama una comprensión y representación de sucesos guiada por unos mínimos principios éticos y por un intento de reconstruir la historia en su complejidad, sin encubrir responsabilidades y mucho menos justificar crímenes. Reconocer las estrategias que han sostenido década tras década aquella violencia estructural y promover una “memoria que no implique manipulación, negación, justificación o banalización de lo que hemos vivido” (H.I.J.O.S. Colombia, 2010, p. 179), es la condición de posibilidad de la paz que todos anhelamos, y que no se puede reducir a las conversaciones o acuerdos que se realicen entre el Gobierno nacional y las guerrillas.

Como señala Boaventura de Sousa Santos (2010), “todo lo que ocurrió en la historia, no solo ocurrió sin más; también impidió que otros pasados y por tanto otros presentes ocurrieran. Las lagunas del presente tienen su origen en los pasados suprimidos” (p. 110). Por ello, la acción colectiva por la memoria que desarrolla H.I.J.O.S., no solo favorece la reivindicación y dignificación de los pasados suprimidos, sino que permite la construcción de una sociedad distinta en la que la memoria histórica, la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, sean la base de una verdadera democracia y de una cultura de paz en donde otras formas de pensamiento y de vida tengan cabida.

6 Imágenes del acto de protesta y la carta que fue radicada están disponibles en el blog de H.I.J.O.S en Bogotá: <http://goo.gl/I8zgmL>

5. Conclusión: hacia la renovación de la política

Varias investigaciones han evidenciado el descontento de los jóvenes y las jóvenes con la política tradicional, y su búsqueda de formas alternativas de acción colectiva en donde las producciones culturales ocupan un lugar central (Alvarado et al., 2012, Alvarado et al., 2011, Ghiso & Tabares-Ochoa, 2011, Muñoz-López & Alvarado, 2011, Botero, 2011, Aguilera, 2011). La experiencia de H.I.J.O.S. en Colombia es un ejemplo de formas de acción que desafían los órdenes instituidos y los sentidos dominantes sobre el pasado desde expresiones políticas en las que el arte, la creatividad, los eventos formativos, la acción directa en las calles y las prácticas comunicativas en Internet cada vez son más importantes. La política se está reinventando desde la cultura, desde las intervenciones que disputan y modifican los entramados simbólicos de cara a la construcción de memoria y de nuevas agendas de país.

Como ha sido claro en las recientes formas de acción colectiva juvenil alrededor del mundo (primavera árabe, indignados, Occupy Wall Street, movimientos estudiantiles en Chile, México y Colombia, etc.), ya no se trata exclusivamente de tomar el poder sino de transformarlo, de impugnar las relaciones de poder existentes y de posicionar y hacer efectiva la afirmación difusa pero esperanzadora de un futuro mejor, de otro mundo posible. En el mundo contemporáneo, los actores en condición juvenil ponen en marcha, como señala Santos (2010), una acción colectiva contrahegemónica, de transformación social, que se caracteriza cada vez más por ser una *acción urgente*, a corto plazo, aquí y ahora, pues el largo plazo puede que ni siquiera exista si los fenómenos en curso evolucionan como ya lo están haciendo. Se trata de una acción no sólo de resistencia, reactiva, sino también creativa y propositiva que se organiza con una fuerte mediación de Internet, que no depende de liderazgos definidos u organizaciones estables, y que está abierta al establecimiento de alianzas, articulaciones y convergencias propias de la acción en red.

Cabe destacar que Colombia es uno de los países en América Latina con “altos

niveles de movilización juvenil anti-sistémica” (Rodríguez, 2012, p. 335), en gran parte como resultado de la orientación política inclinada a la derecha de sus últimos Gobiernos, en los que un discurso “neo-conservador” se ha profundizado de la mano de uno neoliberal. En este sentido, estamos frente a una proliferación sin precedentes de iniciativas y alternativas que no se agrupan actualmente bajo el paraguas de una única alternativa global. La acción colectiva juvenil, inconforme, indignada, urgente, transgresora y contrahegemónica, no está basada en una ruptura dramática sino en virajes, en desviaciones, en acontecimientos muchas veces inexplicables (Santos, 2010). Por dichas sendas puede estar transitando la acción de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (Mane), de aquellas comprometidas con la comunicación alternativa, con el ecologismo, el animalismo, la cultura democrática, la paz con justicia social, y desde luego, con la construcción de memoria histórica.

De esta manera, el panorama de adversidades y de violencia estructural descrito en el presente texto constituye el “caldo de cultivo” para la indignación, el inconformismo, la reacción, las resistencias y la emergencia de diversas formas de asociación y de acción política juvenil que desde diversos lenguajes expresivos y prácticas culturales pueden estar renovando lo político y construyendo alternativas de país y de mundo. La acción colectiva juvenil de experiencias organizativas como la de H.I.J.O.S., es hoy un lugar estratégico para confrontar la *necropolítica* (Mbembe, 2003), funcional al modelo económico imperante, y trascender, como se señala desde la misma organización, ciertas políticas de la memoria que se sustentan en la impunidad, sobre todo a nivel mediático, y parten de una desconexión entre el ejercicio de indagar el pasado y el ejercicio de cuestionar el presente:

La memoria no cierra capítulos, no insta un posconflicto que no existe, ni conlleva a una reconciliación forzada allí donde no hay cambios estructurales (...) La memoria debe ser impulso y motor de la construcción de una sociedad justa; sin justicia no hay democracia (H.I.J.O.S. Colombia, 2010, p. 177).

Lista de referencias

- Aguilera, O. (2011). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa*, 35 (1), pp. 11-26.
- Alvarado, S. V., Botero, P., Cardona, M., Patiño, J. & Ospina, H. F. (eds.) (2011). *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales.
- Alvarado, S. V., Patiño, J. A. & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (10), pp. 855-869.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bonaldi, P. (2006). Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria. En E. Jelin & D. Sempol (comps.) *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*, (pp. 143-184). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Botero, P. (2011). Movimientos generacionales a partir de cinco experiencias de acción política en Colombia. *Nómadas* (34). pp. 61-75.
- Campione, D. & Rajland, B. (2006). Piqueteros y trabajadores ocupados en la Argentina de 2001 en adelante: novedades y continuidades en su participación y organización en los conflictos. En G. Caetano (comp.) *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*, (pp. 297-330). Buenos Aires: Clacso.
- Castillejo, A. (2009). *Los archivos del dolor: ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*. Traducción: Martha Segura. Bogotá, D. C.: Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Centro de Estudios Socioculturales –Ceso-, Ediciones Uniandes.
- Celis, R. (2011). Apuntes sobre la limpieza social. En J. C. Amador, R. García-Duarte & Q. M. L. Loaiza (eds.) *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá*. Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá.
- Cepal (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar*. Santiago de Chile: Cepal.
- Cinep (2013). *Informe especial sobre la situación de derechos humanos y derecho internacional humanitario de 2012*. Bogotá, D. C.: Cinep.
- Cueto, S. (2008). *Nacimos en su lucha, viven en la nuestra. Identidad, justicia y memoria en la agrupación Hijos*. Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Cueto, S. (2010). Hijos de víctimas del terrorismo de Estado. Justicia, identidad y memoria en el movimiento de derechos humanos en Argentina, 1995-2008. *Historia Crítica*, (40), pp. 122-145.
- Dane (2013). *Mercado laboral de la juventud (14 a 26 años), gran encuesta integrada de hogares Trimestre enero-marzo de 2013*. Bogotá, D. C.: Dane.
- Fals-Borda, O. ([1998] (2009). Experiencias teórico-prácticas. En *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá, D. C.: Clacso, Siglo del Hombre Editores.
- García-Canlini, N. (2012). Introducción. De la cultura posindustrial a las estrategias de los jóvenes. En N. García-Canlini, F. Cruces & M. Urteaga (coords.) *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música*, (pp. 3-25). Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica.
- Ghiso, A. & Tabares-Ochoa, C. M. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 129-140.
- Giraldo, J. (2012). *Democracia formal e impunidad. De la represión al ajuste del*

- sistema político. Colombia entre violencia y derecho.* Bogotá, D. C.: Desde Abajo.
- Greenwood, D. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de antropología social*, (9), pp. 27-49.
- Grupo de Memoria Histórica (GMH) (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad.* Bogotá, D. C.: Centro Nacional de Memoria Histórica, Imprenta Nacional.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad.* Bogotá, D. C.: Grupo Editorial Norma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires: Paidós.
- H.I.J.O.S. Colombia (2010). Apuntes para la construcción de un centro de memoria. En *Debates de la memoria. Aportes de las organizaciones de víctimas a una política pública de memoria*, (pp. 175-184). Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá, Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament.
- H.I.J.O.S. Colombia (2012). *Encuentro generacional "Memoria es Acción": Relatoría general.* Documento inédito.
- Juris, J. (2007). Practicing Militant Ethnography with the Movement for Global Resistance (MRG) in Barcelona. En S. Shukaitis & D. Graeber (eds.) *Constituent Imagination: Militant Investigation, Collective Theorization*, (pp. 164-176). Oakland: AK Press.
- Mbembe, A. (2003). Necropolitics. *Public Culture*, 15 (1), pp. 11-40.
- Morgan, N. (2005). Ese oscuro objeto del deseo: raza, clase y género y la ideología de lo bello en Colombia. En C. Rutter (ed.) *Pasarela Paralela: Escenarios de la estética y el poder en los reinados de belleza.* Bogotá, D. C.: Ceja.
- Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) (2013). *Paz sin crímenes de Estado. Memoria y propuestas de las víctimas.* Bogotá, D. C.: Movice.
- Muñoz, G. (2011). Prácticas políticas de jóvenes: desde abajo y a la izquierda. En J. C. Amador, R. García-Duarte & Q. L. Loaiza (eds.) *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá*, (pp. 31-71). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá.
- Muñoz-López, S. M. & Alvarado, S. V. (2011). Autonomía en movimiento: reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 115-128.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista colombiana de antropología*, (43), pp. 147-229.
- Rappaport, J. & Ramos, A. (2005). Una historia colaborativa. Retos para el diálogo indígena-académico. *Historia crítica* (29), pp. 39-62.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (coord.) *Los jóvenes en México*, (pp. 395-430). México, D. F.: Conaculta, Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, E. (ed.) (2012). *Movimientos juveniles en América Latina y el Caribe: entre la tradición y la innovación.* Lima: Centro Latinoamericano sobre Juventud -Celaju.
- Santos, B. de Sousa (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria.* Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales -UNMSM-, Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- Santos, B. de Sousa (2010). *Para descolonizar el occidente: Más allá del pensamiento abismal.* Buenos Aires: Clacso, Prometeo Libros.
- Vásquez, M. & Vommaro, P. (2008). La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), pp. 485-522.

Fuentes de internet consultadas:

<http://hijosenbogota.blogspot.com.ar/>
<http://www.hijosbogota.org/>
<http://goo.gl/AlMc6p>
<http://goo.gl/Th1z2P>
<http://goo.gl/I8zgmL>



Referencia para citar este artículo: Valencia-Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. & Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1037-1050.

De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano*

MARÍA ISABEL VALENCIA-SUESCÚN**

Investigadora Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: la Paz, la Democracia y la Reconciliación, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Manizales, Cinde. Colombia.

MÓNICA RAMÍREZ***

Investigadora Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: la Paz, la Democracia y la Reconciliación, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Manizales, Cinde. Colombia.

MARÍA ALEJANDRA FAJARDO****

Investigadora Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: la Paz, la Democracia y la Reconciliación, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Manizales, Cinde. Colombia.

MARÍA CAMILA OSPINA-ALVARADO*****

Coordinadora Investigación del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Colombia.

Artículo recibido en julio 2 de 2014; artículo aceptado en noviembre 25 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (Analítico):** El artículo presenta resultados preliminares de la investigación, obtenidos de la validación de instrumentos realizada con niños y niñas de Benpostá-nación de muchach@s en Bogotá (talleres creativos y entrevistas semiestructuradas). Relaciona resultados obtenidos en la aproximación al estado del arte sobre niñez y conflicto armado derechos como salud y alimentación, educación, juego y esparcimiento. Evidencia vulneraciones de derechos de protección (por homicidios, reclutamiento forzado, desplazamiento) y de participación. Analiza la afectación en procesos de construcción de subjetividad. Aborda potencias y capacidades de acción que se develan en estos contextos y en procesos de socialización política en los cuales niños y niñas se involucran.

Palabras clave: niñez, socialización, derechos del niño, consolidación de paz (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autoras: conflicto armado, construcción social, subjetividad.

* Este artículo corto (Área Ciencias sociales-Sub área: Interdisciplinaria) presenta resultados preliminares del proyecto de investigación "Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas" del Consorcio "Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: la democracia, reconciliación y paz, cofinanciado por Colciencias, código 123554331810, aprobado mediante resolución 00383 de marzo 30 de 2012 y legalizado con el CR-0959-2012 de enero 15 de 2013. Fecha de Inicio: 02-04-2012. Fecha de finalización: en curso.

** Magistra en Desarrollo Educativo y Social de Cinde-Universidad Pedagógica Nacional. Ingeniera Agrónoma, Universidad de Caldas. Investigadora Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: la Paz, la Democracia y la Reconciliación. Facilitadora de procesos educativos no formales para el desarrollo organizacional, educativo y comunitario. Correo electrónico: mariaivalesu@gmail.com

*** Magíster en Desarrollo Educativo y Social de Cinde-Universidad Pedagógica Nacional. Terapeuta Ocupacional, Universidad del Rosario. Especialista en integración sensorial, Fundación Vértice-WPS-. Investigadora Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: la Paz, la Democracia y la Reconciliación. Correo electrónico: moniramto@yahoo.com.mx

**** Magíster en Desarrollo Educativo y Social de Cinde-Universidad Pedagógica Nacional. Terapeuta Ocupacional, Universidad Nacional de Colombia. Investigadora Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: la Paz, la Democracia y la Reconciliación. Correo electrónico: mafajardo@cinde.org.co

***** Candidata PhD Ciencias Sociales Tilburg University- Taos Institute. Magíster en Psicología Clínica, Universidad Javeriana. Coordinadora investigación, directora línea de investigación y docente, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co



From negative impacts to new possibilities: children in the Colombian armed conflict

• **Abstract (analytical):** This article presents the preliminary results of a research project obtained through the validation of an instrument, a process carried out with children and young people living in the Benposta care home in the city of Bogotá (through the use of creative workshops and semi-structured interviews). The article presents the results obtained in the production of a literature review on childhood and armed conflict, specifically in the areas of rights such as health and nutrition, education, play and leisure. It evidences violations of the right to protection (due to homicides, forced recruitment and displacement) and participation. The study analyses the impact of these violations on the process of constructing subjectivities and addresses potential and capacities for action that are revealed in these contexts and in the political socialization processes in which children are involved.

Key words: childhood, socialization, rights of the child, peace-building (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors's key words: armed conflict, social construction, subjectivity.

Da afetação a novas possibilidades: meninas e meninos no conflito armado

• **Resumo (analítico):** O artigo apresenta resultados preliminares de pesquisa, obtidos da validação de instrumentos realizada com meninos e meninas de Benposta- nação de muchach@s em Bogotá (oficinas criativas e entrevistas semiestruturadas). Relaciona os resultados obtidos na aproximação ao estado da arte sobre a infância e o conflito armado na Colômbia com os do trabalho de campo, analisando as afetações sobre o exercício dos direitos como: saúde, alimentação, educação, brincadeiras e lazer. Evidencia vulnerações de direitos de proteção (por homicídios, recrutamento forçado, deslocamento forçado) e de participação. Analisa a afetação em processos de construção de subjetividade. Aborda potências e capacidades de ação que são reveladas nestes contextos e em processos de socialização política nos quais meninos e meninas estão envolvidos.

Palavras-chave: infância, socialização, direitos da criança, consolidação de paz (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autoras: conflito armado, construção social, subjetividade.

-1. Introducción. -2. Afectaciones generadas a los niños y las niñas por el conflicto armado en perspectiva de derechos. -3. Constitución de la subjetividad en niños y niñas desde las afectaciones generadas por el conflicto armado. -4. Orientación a las potencias. -5. Socialización política. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El conflicto armado colombiano afecta de maneras diversas a la población colombiana en general y a los niños y niñas que viven en entornos donde éste se despliega, transformando espacios como la familia, la escuela y la comunidad. Allí los niños y niñas establecen las relaciones a través de las cuales se constituyen como sujetos sociales y políticos.

En los últimos diez años se ha realizado en el país una importante producción académica que ha permitido visibilizar cuáles son las afectaciones y vivencias de los niños y niñas

que se encuentran en contexto de conflicto armado; sin embargo, esta producción académica, que parte de la perspectiva de derechos, centra su foco en la vulneración de los mismos y no en los aspectos apreciativos (potencias personales y/o relacionales) que han permitido o permitirían a los niños y las niñas, sus familias y otros contextos relacionales, trascender la victimización para asumirse como seres constructores de su propia historia.

Esta aproximación al estado del arte en el campo de las infancias y el conflicto armado colombiano se realiza en el marco de esta investigación, para la cual el construccionismo

social, la socialización política y la hermenéutica ontológica política, son los grandes marcos conceptuales que orientan el ejercicio investigativo y es desde esas ópticas que se realiza la meta lectura de las investigaciones revisadas.

Se incluyen 15 investigaciones llevadas a cabo en Colombia entre 2002 y 2012, seis de ellas abordadas desde el paradigma empírico analítico (Defensoría del Pueblo, 2002, Watchlist on children and armed conflict, 2004, Springer, 2008, Montoya, 2008, ONU, 2010, Hernández & Restrepo, 2011); cuatro que retoman el campo de la niñez y el conflicto armado desde el paradigma interpretativo (Castellanos & Torres, 2008, Coalico & Comisión Colombiana de Juristas, 2009, Romero & Castañeda, 2009, Observatorio de Territorios Étnicos, 2010); cuatro que se basan en una perspectiva epistemológica mixta (Moreno, Carmona & Tobón, 2010, Defensoría del Pueblo-Unicef, 2006, Ila et al., 2009, Torrado et al., 2009); y una que trabaja el paradigma crítico social (Niño, 2012).

Se retoman además los resultados preliminares de un trabajo de campo con ocho niños y ocho niñas entre 13 y 18 años que participan de la comunidad Benposta-Nación de Muchach@s, y que han vivido en contextos de conflicto armado. A través de talleres creativos, lúdicos y participativos que permitieron la interacción entre los niños y las niñas en espacios de confianza y confidencialidad, y a través de entrevistas semi estructuradas, se recogieron narrativas a partir de las cuales se comprenden los sentidos que los niños y niñas otorgan a sus experiencias en este contexto y sus ideas sobre construcción de paz. Además se utilizó la técnica de grupo focal para abordar las categorías con los agentes educativos que se relacionan con los niños y niñas. Se realizó análisis categorial de narrativas partiendo de las categorías eje de la investigación: conflicto armado, construcción social del niño y la niña y construcción de paz.

En la primera parte del artículo se presentan algunos elementos de las investigaciones del estado del arte en relación con el impacto del conflicto armado en la vida de los niños y

niñas y su vinculación con la constitución de su subjetividad. Igualmente, se incluyen las narrativas de niños y niñas presentadas como resultados preliminares de esta investigación.

En la segunda parte, se devela lo que generalmente es opacado por las afectaciones y la victimización, aquellas manifestaciones de las potencias individuales y relacionales, lo cual se configura en una de las apuestas principales de este proyecto de investigación: promover un lenguaje performativo que les permita a los niños y niñas narrarse y narrar los acontecimientos desde las potencias, encaminando procesos de construcción de paz.

2. Afectaciones de los niños y niñas por el conflicto armado en perspectiva de derechos

Varios de los estudios revisados (Defensoría del Pueblo, 2002, Defensoría del pueblo, 2006, ONU, 2010, Montoya, 2008, Watchlist on children and armed conflict, 2004, Romero & Castañeda, 2009, Torrado et al., 2009, Ila et al., 2009), plantean sus resultados en relación a la vulneración de los derechos. Estos estudios exponen la necesidad de avances del Estado para la restitución y garantía de los derechos y aportan elementos para el afianzamiento de las políticas públicas de protección de la niñez.

Se abordaron las cuatro áreas de derechos para analizar el impacto sobre los niños y niñas a partir de las investigaciones revisadas.

En relación con los derechos de protección, se visibiliza a los niños, niñas y jóvenes como *víctimas* del conflicto armado al ser reclutados en las filas de los Grupos Armados Ilegales (GAI), considerando ésta una *conducta punible*, que se materializa en el grueso de un sin número de violaciones a sus derechos.

Montoya (2008) considera necesario discutir sobre la victimización de los menores combatientes en el país, quienes no deben ser vistos como presuntos responsables, sino reconocidos como *víctimas del conflicto en condición especial*.

Desde otra posición, y refiriéndose a las condiciones requeridas para un adecuado desarrollo infantil, Torrado, Camargo, Pineda

y Bejarano (2009) señalan la importancia de reconocer a los niños y niñas como sujetos portadores de derechos y el papel fundamental que juega la familia. Consideran que enmarcarse desde la perspectiva de derechos promueve la concientización de la sociedad civil y del poder público para que se tomen medidas que permitan un ejercicio pleno de los derechos en los niños y niñas.

2.1. Afectaciones a los derechos de supervivencia

Los estudios revisados hacen referencia a afectaciones relacionadas con la salud y la alimentación.

Los niños y niñas narran sus experiencias de exclusión de los servicios de salud por la atemorización que los grupos armados ejercían sobre los agentes de salud de la región, como se evidencia en las palabras de una niña de 16 años proveniente de La Gabarra: "...ahí estaban los médicos en frontera y la guerrilla los amenazaba o sea los guerrilleros a cargo... ellos ayudaban y entonces los amenazaban"

Las situaciones de salud son vistas como un problema tanto de vulneración de derechos de los niños y niñas, como de retraso en su capacidad para enfrentar nuevos retos en sus proyectos de vida actual, siendo considerada la salud física y mental un eje primordial para abrir nuevas posibilidades de acción.

Aunque no se evidencia en los relatos de los niños y niñas una afectación atribuida directamente a la vulneración de su derecho a la alimentación, sí se observa que en consonancia con lo que dicen algunos estudios (Niño, 2012) la producción de alimentos se ve afectada por la calidad de las tierras, la escasez de agua y la siembra del cultivo de coca.

Es evidente en las narraciones que las familias han configurado las relaciones económicas a partir del cultivo de coca, como lo relata un niño de 15 años: "Mi papá... así era agrícola... antes ganadería (...), ahora cultiva coca porque eso sí da platica... porque como la fumigaron, le fumigaron un veneno muy duro que esterilizó la tierra, entonces lo único es la coca".

2.2. Afectaciones a los derechos de desarrollo

Derecho a la educación

Respecto a la afectación del derecho a la educación, Niño (2012) analiza los indicadores de desescolarización y deserción escolar, encontrando como causas falta de motivación, discriminación por la edad, problemas económicos, necesidad de trabajar, embarazo, falta de cupos, falta de documentos, matrimonio, entre otras.

Al respecto, un niño de 16 años que huye de un GAI relata cómo daba prioridad al trabajo sobre el estudio, para contribuir con su familia:

...yo la mantenía era trabajando y eso, yo llegaba por la noche, por ahí a las seis de la tarde y eso, y me iba a las cinco de la mañana a trabajar, si iba a la escuela tres días, dos días trabajaba, y si iba a la escuela dos días entonces tres días trabajaba y así

Además de visibilizar cómo los niños y niñas abandonan la escuela debido al mérito que le atribuyen al trabajo, se evidencia que la deserción se genera muchas veces por la búsqueda de reconocimiento de sus familiares:

Me gustaría que al menos que reconozcan todo lo que yo hice en la casa o sea que reconocieran todo el trabajo (...) así no sea solo en mi casa sino en la de mis abuelos la de mis tíos, la de mis primos.
(Niño de 16 años)

Respecto al estado de la infraestructura escolar, la dotación y la situación del personal, Niño (2012), expresa que las escuelas se ven afectadas por los combates entre las fuerzas en conflicto, principalmente en municipios como La Gabarra.

En relación con lo anterior, un niño de 15 años proveniente del Tibú, afirma que una de las motivaciones de su desplazamiento, además de la pobreza, es la falta de proyección para avanzar hacia la educación superior. En sus palabras: "si uno estuviera en una ciudad donde haiga universidad y esa vaina pues uno estuviera por allá, pero hay bachillerato pero no hay universidad, entonces uno no puede estar".

Niño (2012) plantea que las señales de la violencia, convierten estos lugares en sitios de

memoria y dolor, y que la falta y el cambio de docentes desmotiva a los y las estudiantes.

Las expresiones de los niños y las niñas corroboran la afectación sobre su educación, interrumpida por la invasión a las escuelas, como lo relata una niña de 18 años proveniente de La Gabarra:

pues eso lo rayan todo con Farc, que yo no sé qué por todo lado... escriben muchas cosas en las paredes y en las puertas, las ventanas... la palabra que siempre colocan es que están presentes... han dormido en las escuelas y colegios.

La misma niña, al referirse a los maestros, narra acerca del miedo que experimentaban ante la intrusión de los GAI a las escuelas: “Hay unos que se fueron también por miedo, por miedo que les fueran a hacer algo por allá, esos les da como cosa ir allá”.

De este modo, el derecho a la educación es vulnerado por los GAI, por la negligencia de las familias y por la falta de recursos económicos. También cobran importancia los aspectos culturales que le dan más relevancia al aprendizaje de oficios caseros o del campo que a los aprendizajes escolares, lo cual, como lo expresan Torrado et al., (2009) “puede afectar las oportunidades de los niños para entrar en contacto con bienes culturales como la música y la lengua escrita, y con actividades enriquecedoras para su desarrollo integral” (p. 82).

Los relatos de los agentes educativos vinculados con los niños y niñas nombran los impactos psicológicos de la guerra y la falta de motivación de sus estudiantes para iniciar una nueva vida. Una de las docentes expresa: “el estudio para ellos no significa nada, ellos piensan que todo es ridículo y le parece bobo... hasta que dura un tiempo aquí y se da cuenta que la sociedad le puede brindar cosas diferentes a la guerra”. Al respecto, la Defensoría del Pueblo (2006) refiere que la experiencia del conflicto armado puede dificultar la reincorporación a la vida civil, a los procesos productivos y a la vida familiar

Derecho al juego y al esparcimiento

Según Torrado et al. (2009), el juego y la recreación se constituyen en uno de los escenarios más importantes para la socialización

y constitución de subjetividad de los niños y niñas y el derecho al juego y esparcimiento se ve altamente vulnerado en aquellos que conviven en contextos de conflicto armado.

Según los relatos de los niños y niñas, estas oportunidades de juego se ven truncadas por el trabajo y la necesidad de producir recursos, lo cual es influenciado en gran medida por la familia.

En sus narraciones se perciben ideas en torno al juego como práctica alejada de sus posibilidades y en algunos casos conectada con el valor de ser hombres y mujeres valientes para la comunidad de la guerra, como lo expresa un niño de 16 años al relatar su testimonio de ingreso a los grupos guerrilleros desde los 13 años:

... venía el comandante ¿no?, el comandante que me mandaba a mi “como está joven” o sea llegar uno así como mansito... pero no, o sea ya yo no podía recochar¹ con mi mamá, ya no podía recochar con mi hermana... ya tenía que ocuparme de otras cosas.

Lo anterior permite ver el posicionamiento de los niños y niñas frente a sus prácticas lúdicas. Sus consideraciones al respecto de dichas prácticas se ven filtradas no sólo por las estructuras de violencia a las que son sometidos y sometidas por parte de quienes ejercen el poder en los GAI, sino que también provienen del valor por el trabajo y las acciones validadas por las familias.

2.3. Afectaciones a los derechos de protección

La condición infantil hace a los niños y niñas fácilmente víctimas de la vulneración de sus derechos de protección. La violencia intrafamiliar, el maltrato, las ofensas verbales y psicológicas, el abuso sexual, la falta de libertad, son formas de vulneración de las que fueron víctimas los niños, niñas y jóvenes entrevistados en el estudio realizado por la Defensoría del Pueblo (2002).

El reclutamiento forzado es catalogado como una de las peores formas de trabajo

1 Causar molestia, incomodidad o fastidio.

infantil, en tanto es una forma de explotación laboral extrema donde los niños, niñas y jóvenes ponen en riesgo su vida e integridad, aunque dentro de los grupos armados estos y estas son valorados por tener mejores condiciones para realizar cierto tipo de trabajos (Defensoría del Pueblo, 2002). Niño (2012) evidenció que los niños y niñas están en permanente riesgo de ser reclutados, ser víctimas de campos minados, caer en redes de micro tráfico de drogas y armas y ser usados como informantes y mensajeros.

Afectación del derecho a la vida.

Niño (2012) identificó que el vivir en medio del conflicto armado puede vulnerar, en niños y niñas, sus derechos a la vida, a la libertad y al trabajo, entre otros, que generan sentimientos como temor y la sensación de inseguridad.

La pérdida de seres queridos en hechos relacionados con el conflicto armado produjo en los niños y niñas participantes de esta investigación, sentimientos similares:

Mi mamá se fue a buscarlos. Ella cuenta que ella se fue sin pensar en los hijos, ella estaba como loca, porque era una cosa como de tantas cosas a la vez. ¿Cómo que mi papá y mi tío se iban a ir y no iban a volver? (...) Mi mamá supuso que se los había llevado la guerrilla. (Niña de 16 años)

Como se evidencia en el testimonio de una niña de 18 años: "(...) sí, miedo a salir, miedo como... bueno a la libertad".

Además del temor a la muerte y pérdida de los familiares, se presentan otras afectaciones físicas, como lo relata una niña de 16 años: "Cuando de pronto ¡fun! Pegan un tiro ahí a la casa (...) y luego le pegó a mi hermano pero como ya había rebotado en tantas partes el impacto no fue fuerte, fue como un piedrazo".

Reclutamiento por Grupos Armados Ilegales

El reclutamiento es una vulneración a los derechos de protección en tanto afecta la libertad y la integridad de los niños y niñas reclutadas. Para la Defensoría del Pueblo (2002) es claro que su vinculación, además de afectar su derecho a la libertad individual, los pone en

alto riesgo de agresión y muerte por parte de los GAI a manera de represalia.

En este sentido, uno de los niños participantes de la investigación refiere: "yo me vine a las nueve de la noche y al otro día mataron al capitán de la guerrilla, o sea lo mataron... (...). Donde yo me hubiera quedado ahí me hubieran encontrado con la boca llena de moscos" (Niño de 16 años).

En acuerdo con la Defensoría del Pueblo (2002) los trabajos que los niños, niñas y jóvenes desempeñan durante el reclutamiento ponen en riesgo su vida y la de sus familiares, siendo afectados también en su integridad física y emocional.

Desplazamiento forzado

El desplazamiento es un fenómeno que se presenta principalmente por las acciones de los grupos armados, incluidos los de recomposición paramilitar: asesinatos, desapariciones, amenazas, presiones a los pobladores, violencia sexual y reclutamiento forzado de niños, niñas y jóvenes (Niño, 2012)

Algunos niños y niñas, participantes de esta investigación, expresan que:

Cuando nos sacaron de la finca que digamos "que se tienen que ir y les damos media hora para que se vayan o algo así" y nos iban quitando las cosas que se necesitaban para... combatir contra los paramilitares (...) cuando fueron los paramilitares y amenazaron mucha gente (...) y muchas de esas personas se fueron en ese momento del pueblo. (Niña de 18 años)

Pues... entonces los vecinos le dijeron a mi mamá que era mejor que me sacaran a mí que de pronto la guerrilla se daba cuenta que yo me hablaba con ellos y decían que yo era la sapa de ellos y me mataba o si no mataban a mi familia. Por eso me sacaron. (Niña de 13 años)

Con respecto a las amenazas y hostigamientos que llevan al desplazamiento, Torrado et al. (2009) mencionan el impacto en el incremento de la pobreza, el cambio de rutinas familiares y el desarraigo cultural y afectivo que produce la pérdida de bienes materiales y

simbólicos que sostenían el proyecto de vida familiar.

Las investigaciones revisadas identificaron otras afectaciones a los niños y niñas por la vulneración de sus derechos de protección que están relacionadas con los campos minados, el maltrato intrafamiliar y la violencia sexual y de género (Coalico & CCJ, 2009, Niño, 2012, Defensoría del Pueblo, 2006, Ruiz, 2002).

2.4 Afectaciones a los derechos de participación

Niño (2012) plantea que la participación de las niñas en espacios por fuera de lo doméstico es posible si tienen compañía, debido a los riesgos generados por la presencia de actores armados y la ocurrencia de incidentes de violencia sexual.

En el ámbito urbano, los peligros de la calle son una barrera para la participación de las niñas, adolescentes y jóvenes en espacios públicos, lo que no sucede con los adolescentes y jóvenes, como se percibe en este relato: “Pues... en los barrios que he vivido y en las partes... pues, yo casi no salía, yo mantenía en la casa” (Niña de 16 años).

A nivel rural las posibilidades de participación son escasas para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La presencia de GAI disminuye los espacios de formación y recreación. Adicionalmente, las iniciativas de participación son vigiladas por los actores armados, lo que coacciona su desarrollo (Niño, 2012).

Una niña de 18 años, procedente de La Gabarra menciona su distanciamiento de espacios de participación con los profesores y de algunas actividades de tipo laboral por causa de los hostigamientos de los GAI: “... inmediatamente que los corrían allá del pueblo allá... nos afectaba a nosotros y tampoco los dejaban trabajar, si uno entraba a trabajar era muy peligroso, porque si los encontraban trabajando se los podían llevar presos”.

Esta misma niña refiere limitaciones en el tiempo que le impedían participar con libertad: “y también uno vivía con ese miedo porque en ese momento uno no podía salir, en ese momento

yo comencé a estudiar tarde y comencé a hacer parte del conflicto”.

Aunque los derechos de participación se reconocen fundamentales para el desarrollo de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, siendo la participación una herramienta de gran potencia para procesos de prevención, protección y atención de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en contextos de conflicto armado, su vulneración es poco estudiada y reconocida (Niño, 2012).

3. Constitución de la subjetividad en niños y niñas desde las afectaciones generadas por el conflicto armado

La subjetividad de los niños y niñas en contextos de guerra se encuentra fuertemente marcada por haber vivido la violación de sus derechos de múltiples maneras, lo cual impacta tanto las percepciones de sí mismos como las que tienen otros acerca de ellos y ellas, llevando a menudo a que sean considerados víctimas.

La forma de nombrar a los niños y niñas desde la victimización está influenciada por los medios de comunicación, por la política pública vigente y por las actitudes de las familias y las comunidades, quienes han aprendido a resaltar los daños y perjuicios vividos por causa de la violencia para poder obtener reparación y beneficios del Estado garante. El lenguaje usado para nombrar a los niños y niñas genera un impacto en la forma en que se narran y son narrados, marcando su subjetividad.

Los niños y niñas se empiezan a percibir como sujetos vulnerables y como objetos de los cuales la guerra puede sacar provecho. Vivir en contextos de conflicto armado lleva a que los niños y niñas se interesen por las formas de vida de estos grupos armados, por los beneficios (poder, dinero, reconocimiento) que pueden obtener al pertenecer a uno de estos.

Como se mostró en el acápite anterior, uno de los fenómenos en los que son involucrados los niños y niñas en contextos de guerra es el reclutamiento. Este delito tiene implicaciones importantes en la construcción de subjetividad teniendo en cuenta la carga simbólica que contiene cada uno de sus rituales e ideologías: los entrenamientos, el uso de uniformes y la

manipulación de armas, los cuales les ofrecen atributos como el respeto, reconocimiento y poder (Defensoría del Pueblo, 2002).

En sucesos relacionados con el reclutamiento, tanto las familias como los actores armados juegan un rol esencial. Así lo constata un relato de un niño de 16 años quien dice haberse vinculado a las filas de un GAI por invitación directa de un primo:

A mí un primo me dijo que eso era bonito y eso... y yo le dije que no porque (...) yo estoy estudiando y ahorita lo que me interesa es estudiar y sacar a mi mamá adelante porque, como usted ve, no está mi papá y hay poco apoyo por parte de familia. Entonces ellos me dijeron ‘ah, bueno’. El primo mío me dijo ‘lo felicito chino porque usted sí sabe apreciar las cosas’. Pero, al pasar dos meses, yo me fui.

Esta situación ha dejado una huella significativa en la vida de este joven, en tanto su indumentaria aún representa en ciertos aspectos al grupo al que perteneció (botas pantaneras y pañoleta roja) y la expresión en su rostro refleja la frialdad aprendida para interactuar con los otros y establecer relaciones de poder, tal como él mismo lo manifiesta:

Aunque esta pañoleta es roja o sea casi no tiene mucho significado como las que son militares, ya?, o sea como la que se colocan otros de alto mando y eso... pero esta es de signo, o sea el color rojo que es de sangre y pues como la cargo entonces dicen que uno es matón, pero en realidad esa vaina no es.

Lo anterior ilustra la incidencia del reclutamiento en las prácticas relacionales de los niños y niñas, quienes replican ciertas actitudes para obtener respeto de sus pares y asumir una posición de poder. Por otra parte, se evidencia una pérdida de interés de los niños y niñas frente a otro tipo de actividades que les posibilitarían nuevas herramientas para transformar su subjetividad, como lo son los procesos socializadores que se viven en la escuela.

Las actividades laborales propias de la región pierden valor construyéndose imaginarios asociados al dinero y al poder por encima de la vida y el respeto a la dignidad humana, como se muestra en el siguiente relato de un niño de 16 años: “Yo le daba seiscientos,

yo le daba para ella y para el niño. (...) yo siempre he trabajado y ahora no tengo trabajo y no puedo”.

Los niños y niñas empiezan a constituir sus proyectos de vida, mediados por la ilegalidad y el bajo interés por la familia, los seres queridos y las personas de la comunidad. Los otros dejan de ser vistos como legítimos en la diferencia y la violencia se naturaliza.

El desplazamiento forzado también marca la subjetividad de los niños y niñas. Deteriora los lazos familiares por la separación o muerte de los seres queridos, produce una ruptura con la cultura y las tradiciones y obliga a vivir en un ambiente hostil que muestra pocas posibilidades de futuro. Una niña del pueblo indígena Misak del departamento del Cauca, plantea al respecto de su lengua: “yo no hablaba muy claro como ahora, aunque ahora yo me enredo y todo eso pero pues hablo más claro que antes entonces pues a mí me criticaban y todo eso y a mí... yo a veces lloraba”.

A pesar de que las afectaciones en la construcción de subjetividad de los niños y niñas en contexto de guerra predominan en los relatos de los y las participantes de la presente investigación y de la mayoría de las investigaciones revisadas, ha sido posible identificar algunas potencias individuales y relacionales que pueden aportar a procesos de construcción de paz.

4. Orientación a las potencias.

Esta categoría es creada por las autoras y no fue nombrada de forma explícita en las investigaciones revisadas. Se retoman los planteamientos de Gergen (2007), quien enfatiza en la relevancia de la mirada apreciativa como capacidad de encontrar valor, admiración y dicha en sucesos que histórica y culturalmente han sido entendidos desde las carencias y las dificultades.

Aunque las investigaciones revisadas no exploraron las potencias de los actores para asumir las situaciones de violencia, Niño (2012) menciona en su estudio las capacidades de los niños, niñas y adolescentes para construir paz y realiza algunas recomendaciones para prevenir el conflicto. Por su parte, la Defensoría del

Pueblo (2002) reconoce y sugiere promover las potencias de la familia para favorecer los patrones de crianza y la permanencia de los niños y las niñas en el sistema escolar, visibilizando el papel de la escuela en la prevención del reclutamiento.

Hernández y Restrepo (2011) destacan la resiliencia como una estrategia para abordar de otro modo la condición de desplazamiento; y el Observatorio de Territorios Étnicos (2010) resalta la diversidad y la pluralidad como una posibilidad para crear nuevas opciones educativas y para la vida. Finalmente, Coalico y CCJ (2009) señalan como una potencia las redes de protección constituidas desde organizaciones de la sociedad civil por contar con herramientas para valorar los riesgos y vulnerabilidades, generando procesos comunitarios de autoprotección.

Para la presente investigación, abordar esta categoría se ha constituido en uno de los ejes centrales, ya que como postura ética y política se busca la no re-victimización de los niños y niñas. Se pretende dar voz a aquellas potencias que no han sido tenidas en cuenta, pero que han estado presentes en los procesos que cada niño y niña ha vivido.

Por esta razón, la orientación a las potencias implica un reto para dirigir la mirada hacia las capacidades y estrategias que los niños y niñas han desarrollado para resignificar sus vivencias y asumir un rol más activo en la toma de decisiones y en la construcción de otras realidades posibles que se alejen de las violencias asociadas a la guerra.

Se enfatizó en rescatar las narrativas de los niños y niñas respecto a la reconciliación, la democracia y la construcción de paz. Frente a esto, se encontró el gran valor dado a la institución, que se ha constituido en una posibilidad para relacionarse con otros desde la hermandad, la libertad y el compartir, como lo sugiere el siguiente relato:

“alegría y hermandad es el lema de nuestra comunidad” es lo que nos representa, y más que todo paz, porque en Benposta manejamos la paz, manejamos que no peleas ni nada, democracia, (...) todos somos hermanos aquí, cada uno convive (...) necesita algo, yo le ayudo

(...) hermanos no de sangre pero... hermanastros... y la alegría (...), aquí cuando alguien está aburrido, los amigos van y le ayudan...

Esto es una muestra de que los niños y niñas tienen potencial para tomar herramientas de un contexto que propone un estilo de vida que se aleja del conflicto armado y sus violencias asociadas, para empezar a producir discursos apreciativos y basados en valores que permiten construir sociedad. Aunque podría pensarse que se trata de discursos repetitivos o impuestos, al ser aplicados en la cotidianidad y lograr resultados positivos en las prácticas relacionales, son un camino para que los niños y niñas transformen sus percepciones y actitudes frente a la ciudadanía y la vida en comunidad.

Uno de los aspectos a resaltar es el lugar que le dan los niños y niñas a la naturaleza como espacio que representa paz, tranquilidad y futuros deseados: “el agua, una cascada muy bonita y el sol radiante representa algo que es como el futuro, algo tranquilo... nada de guerra ni nada, solamente alegría y paz”. (Niño de 15 años). Por otra parte, expresan sus deseos de que sus familiares vean en ellos y ellas algo más que los errores cometidos “que reconozcan lo bueno que hice, no sólo lo malo” (Niño de 16 años). Esto es evidencia de las transformaciones en las percepciones de sí mismos y de otros que han logrado durante el proceso de reconstrucción de subjetividades.

5. Socialización Política

Al igual que la orientación a las potencias, la socialización política es una categoría propuesta por la presente investigación.

Asumiendo como política la condición humana de creación con otros y otras, la socialización política hace referencia a la construcción de significados, sentidos y prácticas en torno a la formación de identidades y subjetividades personales y colectivas situadas en una sociedad y una cultura que están fuertemente marcadas por el contexto pero que a la vez pueden participar conjuntamente de procesos de transformación. Esta aproximación permite comprender los procesos a través de los cuales los niños y niñas en contextos de conflicto

armado construyen intersubjetivamente su subjetividad, y participan como sujetos con agencia en la construcción de posibilidades distintas a la violencia (Alvarado et al., 2012). Como proceso de creación y ampliación de la vida y reconociendo las potencias de los niños, niñas y sus contextos, se considera desde esta categoría la posibilidad de participar en la construcción de una cultura de paz en ambientes enmarcados en el conflicto armado.

Los relatos de niños y niñas en contexto de conflicto armado muestran su capacidad de recuperación y sus visiones y acciones están impregnadas de optimismo, ganas de aprender y aliento, obtenido en gran medida en su interacción en nuevos escenarios y nuevos contextos de vida. Se encuentra en ellos y ellas voces que atribuyen otros significados a su capacidad de acción.

Como plantea un maestro de la escuela actual de los niños y niñas acerca de sus potenciales:

parto un poquitico más de lo positivo... Benposta para muchos es un lugar casi que mágico, (...) ellos resuelven y hacen sus cosas solos y con una disciplina casi que envidiable... (...) esas cosas traumáticas que han vivido, seguramente no las han logrado curar porque eso es casi que imposible pero que sí logran vivir con eso y logran agarrar pa' algún lado...

Torrado et al. (2009), establecen una estrecha relación entre la realización de los derechos y las oportunidades que tienen niños y niñas para la construcción de identidad y subjetividad, afirmando que depende del entorno social, cultural, espiritual y material que favorezca una construcción de sujeto democrático capaz de tomar decisiones para su propia vida y de acuerdo con la sociedad a la que pertenece.

En este sentido, Benposta es un contexto en el cual los niños y niñas resignifican sus vivencias en el conflicto armado. La propuesta pedagógica democrática que ofrece esta institución, si bien replica estructuras sociales que definen como elegir, abordar los conflictos y relacionarse con otros desde algunas jerarquías (alcalde, diputado, intendente, entre otras) también se constituye en una oportunidad

para que los niños y niñas se sientan parte de una comunidad educativa dentro de la cual pueden opinar, compartir experiencias de transformación de sus vidas con otros y otras, aportar en el mantenimiento de dinámicas institucionales y fortalecer su sentido de pertenencia a la institución que los invita a construir actitudes y prácticas relacionales más pacíficas, lo cual continúa constituyendo sus subjetividades dentro de un contexto alejado de la violencia armada que ofrece la oportunidad de pensar en futuros más amables.

Los niños y niñas muestran aprecio por el diálogo como un medio para razonar y concertar colectivamente las alternativas sobre los conflictos básicos y las direcciones de acción para su comunidad.

En palabras de dos niños de 15 años del Tibú, al referirse a escenarios de paz como oportunidad de participación y diálogo: “Reconciliación porque ahí también hace la junta de gobierno, hace las reuniones para solucionar problemas”, “(...) ahí se reconciliaban todos, ahí hablaban sobre qué tema querían (...), es estar reunidos”.

Los procesos de construcción de paz implican compartir en nuevos espacios y descubrir nuevos significados que los alejan de ideas de dolor, rencor o de muerte, como lo explica uno de ellos: “de pronto hay mucha paz y armonía por no estar muy amargado y así..., me siento más libre, porque la paz es mí mismo, me siento como yo mismo líder de lo que hago”.

En los relatos de niños y niñas se visibilizan sus sentidos hacia oportunidades de encuentro y creación de otras formas de hacer realidad, como lo muestra un niño proveniente de La Gabarra al expresar su cambio posterior a la desvinculación: “Yo aquí he cambiado muchas cosas...yo vengo acá es a formarme y no a quedarme aquí con lo mismo”.

En el encuentro con los demás, los niños y niñas encuentran oportunidades de reconocer al otro como legítimo en su diferencia: “llega uno acá y se encuentra con gente de diferentes laos, por ejemplo con pelaos de la costa... esos negros chocoanos, indígenas que yo ni sabía que existían, estos... indígenas Guambianos... no sabía que existían indígenas motilonos... un cambio positivo” (Niño de 16 años).

Como lo expresan Alvarado et al. (2012), crear caminos posibles para llegar a un orden democrático implica reconocer la existencia legítima de otros sujetos que tienen visiones y acciones propias, seres de carne y hueso que piensan y sienten la vida más allá de la condición de género, generación, etnia o estrato socioeconómico al cual los adscriben.

Aunque estudios como el de la Defensoría del Pueblo (2002), consideran que los hechos violentos que deben presenciar o realizar niños y niñas influyen en sus procesos de socialización y que estos conllevan la pérdida del sentido ético y moral para el recrudecimiento de la guerra, las narraciones de los y las participantes en la investigación develan sus capacidades para asumirse como sujetos políticos, con una mirada crítica de sus acciones y sentimientos relacionados con sus historias y con capacidad de defender los intereses de su comunidad.

Un maestro del colegio de Benposta menciona respecto a la formación de sus identidades en contextos de interacción diferentes, que:

Comienzan a asumir cargos (...) no es parte de su cultura y es una cosa totalmente nueva pero se sienten parte. El hecho de vivir aquí...venir, eso marca mi identidad. Benposta a diferencia de otros sitios educativos tiene muchos espacios de participación que precisamente permiten fortalecer ese tipo identificación. Entonces yo siento pertenencia a un sitio donde me dejan tomar decisiones, la misma dinámica de la comunidad.

En coherencia con lo referido por Berger y Luckmann (1968) sobre los roles en la cotidianidad de la vida en comunidad, los niños y niñas participan de diversas actividades donde se ubican a partir de su comprensión del contexto en el que se encuentran. Estos roles se encuentran predeterminados por la red social a la que actualmente pertenecen y asumen diversas tipificaciones para adaptarse a un comportamiento determinado.

Como lo narra una profesora refiriéndose a los roles que asumen niños y niñas actualmente y que les permiten mantener el orden de su grupo social:

La identidad de edad y género les ayuda también a ellos. Las niñas que nunca convivieron

comunitariamente (...) aquí aprenden a hacerlo, a vivir en grupo... esa identidad de grupo les ayuda mucho a los muchachos y ellas expresan que son tenidos en cuenta... (...) y lo que yo he visto en las niñas es proporcionar identidad y arraigo a un grupo.

Los niños y niñas justifican sus acciones y otorgan sentidos morales y políticos a las formas de convivencia que experimentan en esta organización, participan de procesos de socialización política integrándose como miembros activos y fortaleciendo su competencia política, “desde la cual adoptan y negocian las normas, concepciones, valores, actitudes y conductas que son aceptadas como legítimas por los adultos cercanos” (Alvarado, Ospina, Luna & Camargo, 2007, p. 56).

A pesar de las múltiples formas en que los derechos de los niños y niñas participantes han sido vulnerados, como se ha relatado en acápites anteriores, ellos y ellas cuentan con capacidades para el ejercicio de los mismos en la medida que encuentran otros contextos y oportunidades de vida en comunidad. En este sentido y como lo plantea Galvis (2009) acerca del paradigma de los derechos, el ejercicio de estos se da en la pluralidad de lenguajes y formas de expresión. Los niños y niñas no son solo titulares de derechos para ganar representación y protección de los adultos sino que demuestran en sus relatos y en sus propias vidas múltiples formas de creación que evidencian que también son sujetos activos de sus derechos.

6. Conclusiones

La mayor parte de investigaciones revisadas, al igual que los resultados preliminares de este estudio muestran un fuerte énfasis en la afectación de los niños y niñas que viven la guerra. Según diversos estudios, las afectaciones se materializan en la vulneración de derechos. Entre los derechos de protección vulnerados se encuentran el derecho a la vida y la libertad, estando presentes el reclutamiento, el desplazamiento forzado, los campos minados, el maltrato infantil el trabajo infantil y el abuso sexual. Respecto a los derechos de supervivencia hay exclusión de los servicios de salud y la producción de alimentos está

disminuida. Frente a los derechos de desarrollo hay desescolarización y deserción escolar, y la participación, el juego y el esparcimiento también se ven afectados por la guerra. La lectura desde la vulneración de derechos posiciona a niños y niñas como víctimas y encamina las acciones desde su protección y restitución.

En los estudios revisados y en la presente investigación se evidencia la afectación del conflicto armado en las subjetividades de niños y niñas, las cuales están marcadas por el respeto adquirido por armas y uniformes; la destrucción de relaciones con potencial de transformación como las escolares y familiares; y el proyecto de vida desde la ilegalidad y las pocas posibilidades de futuro.

La presente investigación, al posicionarse desde las ideas del construccionismo social y la socialización política, enfatiza en el carácter relacional y la relevancia de las prácticas dialógicas en las subjetividades. Al comprender los relatos como constitutivos de niños, niñas y sus relaciones, se resalta la necesidad de identificar los recursos individuales y relacionales que han permitido a niños, niñas y sus contextos relacionales, sobreponerse a las manifestaciones de la violencia asociada al conflicto armado y participar como sujetos políticos en procesos de construcción de paz.

Aunque no aparece el énfasis apreciativo en otros estudios, se sugiere el potencial presente en la escuela y la familia para prevenir el reclutamiento, la resiliencia y las redes de protección de la sociedad civil. Entre los recursos identificados en esta investigación está el valor otorgado a la comunidad como posibilidad de relacionamiento desde la cooperación; la naturaleza entendida como un espacio de paz; y el interés de niños y niñas por ser nombrados desde sus potencias.

Se concluye que desde las potencias individuales y relacionales, al igual que desde la agencia de niños y niñas es posible que participen colectivamente de procesos de transformación y construcción de paz. Para esto es necesario tener en cuenta la capacidad de recuperación de niños y niñas, su optimismo y su interés de aprendizaje; co-construir escenarios de participación, diálogo y

colaboración; resignificar lo vivido; aceptación de la diferencia como legítima; y promover las miradas críticas, la defensa de intereses comunitarios y el rol activo de niños y niñas como sujetos políticos.

Uno de los contextos que permite este despliegue de los niños y niñas como sujetos políticos es la escuela, entendida como escenario en el que se recrean diversas dinámicas de interrelación, organización colectiva y el ejercicio de diferentes roles de participación, lo cual la convierte en contexto de construcción de paz. Esto, en la medida en que se observan transformaciones en la vida de los niños y niñas donde priman nuevos futuros deseados. A pesar de las pérdidas y de la privación de oportunidades en las escuelas de sus lugares de origen, en sus sentidos de paz construidos en la vida actual, tejen historias donde prima el valor por todas aquellas vías de construcción de presentes y futuros en los que se da un espacio a la educación, el juego y el entrecruce dialógico como medios para asumir roles y actuar de forma coordinada en miras a un fin común.

En este sentido, los resultados preliminares de esta investigación se constituyen en un importante aporte científico que legitima las voces, las experiencias y la capacidad creativa de los niños y las niñas quienes a través de sus relatos le dan vida a otras comprensiones del conflicto armado y la construcción de paz, lo cual genera otras cosmovisiones que necesitan ser tenidas en cuenta no solo en ámbitos de producción académica sino en aquellos espacios donde se están construyendo las políticas públicas.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V., Botero, P., Echavarría, C. & Vasco, E. (2007). *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde.
- Alvarado, S. V., Luna, M. T., Ospina, H. F., Patiño, J. A., Quintero, M. & Ospina-Alvarado, M. C. (2012). *Las escuelas como territorios de Paz*. Buenos Aires: Clacso.

- Berger, P. & Luckmann, T. (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castellanos-Obregón, J. M. & Torres-Silva, W. (2008). Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 6 (2), pp. 523-563. Recuperado el 15 de junio 2012, de: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77360204>>
- Coalico & Comisión Colombiana de Juristas – CCJ- (2009). *Informe Alternativo al informe del Estado colombiano sobre el cumplimiento del Protocolo Facultativo relativo a la Participación de los Niños en Conflictos Armados*. Recuperado el 22 de agosto de 2012, de: http://www.coalico.org/archivo/IA10_EspIng.pdf
- Defensoría del Pueblo (2002). *La niñez en el conflicto armado colombiano*. Bogotá, D. C.: Unicef Colombia, Defensoría del pueblo. Recuperado el 20 de agosto de 2012 de: <http://www.unicef.org/colombia/conocimiento/boletn-8.htm>
- Defensoría del Pueblo (2006). *La niñez y sus derechos. Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: Inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos*. Recuperado el 18 de agosto de 2012, de: <http://www.publicaciones.unicefcolombia.com/wp-content/uploads/2006/03/Boletin-defensoria.pdf>
- Galvis, L. (2009). La Convención de los derechos del niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 587-619.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, D. C.: Ediciones Uniandes.
- Hernández, A. & Restrepo, M. (2011). *Salud Mental en niños en condición de desplazamiento en Colombia y su incidencia en políticas públicas*. Bogotá, D. C.: Universidad del Rosario.
- Ila, P., Martínez, A., Arias, A., Núñez, P. & Caicedo, M. (2009). Conflicto armado en la primera infancia en tres territorios colombianos: Putumayo, Magdalena Medio y Arauca. En A. Mejía (ed.) *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*, (pp. 147-156). Bogotá, D. C.: Número Ediciones.
- Montoya, A. M. (2008). Niños y jóvenes en la guerra en Colombia. Aproximación a su reclutamiento y vinculación. *Opinión jurídica*, 7 (13), pp. 37-51. Recuperado el 25 de junio de 2012, de: <http://www.udem.edu.co/NR/rdonlyres/F1740B7A-0538-474D-9870-13A0729E5205/10922/articulo2ninosyjovenes.pdf>
- Moreno, F., Carmona, J. & Tobón, F. (2010). ¿Por qué se vinculan las niñas a los grupos guerrilleros y paramilitares en Colombia? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (3), pp. 453-457.
- Niño, N. (2012). *Los derechos están torcidos. Una aproximación desde el enfoque de género y generacional a la vivencia de los derechos de las niñas en zonas de conflicto (Cúcuta y Tibú)*. Recuperado el 8 agosto de 2012, de: <http://www.natsper.org/upload/Los%20derechos%20estan%20torcidos.pdf>
- Observatorio de Territorios Étnicos (2010). *Una mirada desde la Escuela al Conflicto Armado en San Onofre*. Recuperado el 22 de junio de 2012, de: <http://www.etnoterritorios.org/index.shtml?apc=h1e1---&x=662>
- ONU (2010). *Los niños y los conflictos armados. Informe del Secretario General del Consejo de Seguridad. (A-65-268-S/2011/250)*. Recuperado el 20 de agosto de 2012, de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/275/36/PDF/N1127536.pdf?OpenElement>
- Romero, T. & Castañeda, E. (2009). El conflicto armado colombiano y la primera infancia. En A. Mejía (ed.) *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*, (pp. 31-53). Bogotá, D. C.: Número Ediciones

- Ruiz, S. (2002). Impactos psicosociales de la participación de niños y jóvenes en el conflicto armado. En M. Bello & S. Ruiz (eds.). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*, (pp. 17-46). Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Springer, N. (2008). *Prisioneros Combatientes. Datos del primer informe exploratorio sobre el uso de niños, niñas y adolescentes para los propósitos del conflicto armado en Colombia*. Recuperado el 27 de marzo de 2012, de:
http://www.colombiasoyyo.org/docs/resumen_informe_Mayanasa.pdf
- Torrado, M., Camargo, M., Pineda, N. & Bejarano, D. (2009). Estado del arte sobre primera infancia en el conflicto. En A. Mejía (ed.) *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*, (pp. 31-53). Bogotá, D. C.: Número Ediciones.
- Watchlist on children and armed conflict (2004). *Colombia: la guerra en los niños y las niñas*. Recuperado el 12 de noviembre de 2012, de:
<http://www.watchlist.org/reports/pdf/colombia.report.es.pdf>

Referencia para citar este artículo: Salinas-Quiroz, F. & Posada, G. (2015). MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1051-1063.

MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia*

FERNANDO SALINAS-QUIROZ**
Profesor Universidad Pedagógica Nacional, México.

GERMÁN POSADA***
Profesor Universidad de Purdue, EE. UU.

Artículo recibido en febrero 20 de 2014; artículo aceptado en mayo 28 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (Descriptivo):** *Presentamos la necesidad de dirigir intervenciones a sujetos cuidadores de menores de edades entre 0 y 6 años, ya que la literatura indica que la habilidad de las personas adultas para ofrecer una respuesta sensible es una poderosa variable para determinar la seguridad emocional del niño o niña. Las intervenciones basadas en la Teoría del Apego deben ser construidas con base en criterios científicos para su replicabilidad. El objetivo del presente trabajo es proponer la evaluación de la sensibilidad del sujeto cuidador con el método Q para la puntuación del comportamiento materno (MBQS), de manera previa y posterior a la intervención para sustentar su efectividad. El MBQS evalúa naturalísticamente al cuidador o cuidadora y a la calidad de la interacción, por lo cual resulta una herramienta válida y confiable para valorar las intervenciones dirigidas a las personas cuidadoras de la primera infancia.*

Palabras clave: psicología del desarrollo, desarrollo afectivo, desarrollo del niño o niña, relaciones interpersonales, psicometría (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: Teoría del Apego, Fenómeno de la Base Segura, Sensibilidad Materna, Intervenciones en Apego, MBQS.

MBQS: Evaluation method for attachment-based interventions in early childhood

• **Abstract (Analytical):** *This article presents the need to develop interventions for caregivers of children aged between 0 and 6 years. Preventive interventions should be tested under objective and scientific conditions to ensure proper child development and to raise awareness among caregivers, given that their sensitive response is a powerful variable in determining a child's attachment security. This study concludes that attachment-based interventions could be tested assessing the sensitivity of caregivers through a pre and posttest study design with the Maternal Behavior Q-Sort (MBQS). The MBQS is a valid and reliable instrument that describes the quality of caregiver-infant interaction*

* Este artículo de revisión (área: psicología; subárea: psicología del desarrollo) se deriva de la investigación denominada "Educación inicial de base segura: Estudio observacional de los procesos internos de la educadora, de la interacción y del desarrollo sociocognitivo infantil" presentada por el primer autor para optar al título de Doctor en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). Investigación realizada entre agosto del 2012 y diciembre del 2014. Financiación aprobada por el Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Unam. Acta CPMD/176/2012 del 19 de junio de 2012.

** Doctor en Psicología, Unam. Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco; México. Correo electrónico: fsalinas@upn.mx

*** Doctor en Psicología del Desarrollo. Profesor Asociado del Departamento de Desarrollo Humano y Estudios de la Familia en la Universidad de Purdue, West Lafayette, IN (EE. UU.). Correo electrónico: gposada@purdue.edu



based on naturalistic observation; as a result it is a versatile resource in evaluating the effectiveness of early childhood interventions.

Key words: developmental psychology, emotional development, child development, interpersonal relationships, psychometrics (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Author's Key words: Attachment Theory, Secure Base Phenomenon, Maternal Sensitivity, Attachment Based Interventions, MBQS.

MBQS: Método de avaliação para intervenções em apego dirigidas à primeira infância

• **Resumo (Analítico):** Este trabalho aborda a necessidade de intervenções junto aos cuidadores de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, visto que a literatura considera que a habilidade do adulto para oferecer uma resposta sensível é uma poderosa variável para determinar a segurança da criança. As intervenções baseadas na Teoria do Apego devem ser construídas com critérios científicos para serem replicáveis. Portanto o objetivo é propor a avaliação da sensibilidade do cuidador utilizando o método Q de ordenamento do comportamento materno (MBQS) prévio e posterior à intervenção para sustentar a sua efetividade. O MBQS possibilita a avaliação naturalística do cuidador e a qualidade da interação, validando-se como ferramenta confiável para valorar as intervenções dirigidas aos cuidadores da primeira infância.

Palavras-chave: psicologia do desenvolvimento, desenvolvimento afetivo, desenvolvimento infantil, relações interpessoais, psicometria (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: Teoria do Apego, Fenómeno de Base Segura, Sensibilidade Materna, Intervenções baseadas no apego, MBQS.

-1. Introducción. -2. Teoría del Apego. -3. Propuestas de evaluación del Fenómeno de la Base Segura. -4. Sensibilidad del Sujeto Cuidador. -5. Q-Sort del Comportamiento Materno (MBQS). -6. Conclusiones. -Lista de referencias

1. Introducción

Todas las niñas y los niños tienen derecho a la vida, a la salud, al desarrollo, a la participación, a la expresión y a la educación, por lo que una manera de transitar hacia el cumplimiento de estos derechos es lograr el desarrollo de la infancia durante sus primeros seis años de vida (González-Guajardo, 2014). Debido a que la primera infancia es el período más crítico del desarrollo humano donde se construyen las bases biológicas y psicológicas de la persona, y a que coincide con el período en el que el sujeto menor se encuentra en su mayor condición de dependencia de los individuos adultos que lo rodean, debe existir un compromiso de la sociedad en términos económicos, políticos y sociales para visibilizar a las niñas y a los niños pequeños (González-Guajardo, 2014, Schneider & Ramires, 2008, Shonkoff & Phillips, 2000).

En la primera infancia, la familia suele responsabilizarse del cuidado diario y de la promoción de los derechos de los niños y las

niñas, producto de una responsabilidad conjunta de la sociedad y de los Estados, tal y como fue estipulado en 1989 en la Convención de los Derechos del Niño (Ortiz, Bensaja, Carbonell & Koller, 2013).

Si bien la familia no es el único medio de socialización, la experiencia ha demostrado que se constituye en un factor influyente de desarrollo integral de los seres humanos. Estudios relevantes desde la sociología, la psicología y la antropología, han situado a la familia como fuente esencial del proceso histórico y de la construcción social del sujeto en todas las sociedades del mundo. La familia se erige como la institución por excelencia de las prácticas de la crianza y el cuidado. Sin embargo, el advenimiento de nuevos procesos de modernización adjuntos a inesperadas formas de relaciones sociales y de trabajo, han establecido dispositivos de orden institucional externos a la familia, a los que se encargó la función de socialización primaria (Triana, Ávila & Malagón, 2010, p. 935).

La institucionalización es cada vez más común en edades tempranas como consecuencia de las transformaciones sociopolíticas, económicas y culturales (Triana et al., 2010): ambientes de pobreza, estrés percibido y relación marital de padres y madres, así como inequidad y exclusión, merman las capacidades de las familias -afectando la calidad de las relaciones que los sujetos adultos establecen con las personas menores-, e inciden en la violación de los derechos de los niños y las niñas en contextos familiares y sociales (Carbonell, Posada, Plata & Méndez, 2005, Durán-Strauch & Valoyes, 2009): no es posible hablar de desarrollo infantil temprano sin tomar en cuenta el papel determinante de los individuos cuidadores y el contexto (Bowlby, 1969, Givaudan & Pick, 2014). Debido a lo anterior, no solo los sujetos cuidadores familiares, sino también los no familiares, son esenciales para promover el sano desarrollo de los niños y niñas. Estos cuidadores y cuidadoras deben ser el foco de intervenciones efectivas que faciliten el despliegue de todo su potencial humano, fortaleciendo los lazos afectivos y la calidad del cuidado que proveen a los niños y niñas, apoyando a los padres y madres en los desafíos que plantea el ejercicio de la parentalidad, y ayudándolos a crear ambientes seguros y estimulantes (Mesa & Gómez, 2013, Mireles-Barrera, Henríquez-Linero & Sánchez-Castellón, 2009, Ortiz et al., 2013).

La construcción y el establecimiento de un vínculo afectivo perdurable sujeto cuidador-persona menor, se logra mediante interacciones diarias, frecuentes y recíprocas, activando a su vez el sistema de cuidados y protección por parte del sujeto adulto/cuidador (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Una niña o un niño que ha tenido la oportunidad de crecer en un hogar con una crianza sensible -con madres y padres afectuosos que le han brindado suficiente apoyo, aliento y protección-, sabrá dónde buscar todo ello en momentos posteriores, y ofrecerlo a otros. Esta vivencia, repetida con su padre y su madre, le permitirá saber y sentir que puede confiar en el otro y que vive en un mundo seguro y predecible. Su experiencia vincular le generará unas expectativas y formas de ver e

interpretar la información sobre las relaciones sociales y afectivas, que lo guiarán en su forma de comportarse y relacionarse con los otros (Carbonell et al., 2005, p. 33).

Las intervenciones deben dirigirse a la motivación de los individuos cuidadores para poder incrementar la frecuencia, el poder y la contingencia de sus respuestas a las necesidades de los niños y niñas (Ainsworth, 1982, Pederson & Moran, 1995a), ya que la habilidad del sujeto adulto para ofrecer una respuesta sensible, favorece el establecimiento de un vínculo de apego mutuamente satisfactorio y se convierte en una poderosa variable para determinar la seguridad del niño o niña (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974). Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn y Juffer (2003) encontraron en su meta-análisis sobre los efectos de las intervenciones tempranas en la sensibilidad del cuidador o cuidadora y en el apego de los niños y niñas, que las intervenciones breves, enfocadas exclusivamente en la sensibilidad como comportamiento, son las más exitosas.

La relativa ausencia de investigación basada en la Teoría del Apego en Latinoamérica: a) limita nuestra comprensión de las relaciones sujeto cuidador-niño o niña; b) restringe el conocimiento sobre el desarrollo infantil; y c) dificulta la generación de programas de intervención basados en evidencia y de políticas públicas de desarrollo infantil (Sroufe, 2014). Pese a lo anterior, cada vez son más los investigadores e investigadoras de Latinoamérica que han desarrollado intervenciones basadas en dicha teoría, con resultados prometedores (e. g. Bauer et al. 2014, Carbonell & Plata, 2014, Gómez-Muzzio, Muñoz & Santelices, 2008, Lecannelier, 2014, Mesa & Gómez, 2013, Ortiz, 2011 y 2012). Se sabe que las intervenciones dirigidas a los sujetos cuidadores de niños y niñas entre cero y seis años de edad, pueden impactar el desarrollo del capital social de las comunidades, convirtiéndolas en estrategias relevantes para superar la pobreza (Knudsen, Heckman, Cameron & Shonkoff, 2006). Independientemente del grado de vulnerabilidad de la población a la que se dirija la intervención, esta debe construirse con base en objetivos y criterios científicos, de manera que puedan explicar sus efectos y ser replicadas

(Khandker, Koolwal & Samad, 2010). Debido a que la ciencia demanda intervenciones basadas en evidencia empírica, una manera de reportar la efectividad de las mismas es evaluando la sensibilidad y/o el estilo de apego del niño o niña, previo y posterior a la intervención. A continuación presentamos los supuestos de la Teoría del Apego y sus aportes en la observación sistemática directa de la interacción sujeto cuidador-sujeto menor. Posteriormente, daremos paso a la definición operacional de la sensibilidad del individuo cuidador y ofreceremos una revisión del método Q de ordenamiento del comportamiento materno-MBQS, por sus siglas en inglés-. El objetivo del presente artículo es proponer la evaluación de la sensibilidad del cuidador o cuidadora con el MBQS, para sustentar la efectividad de las intervenciones dirigidas a los sujetos cuidadores de primera infancia.

2. Teoría del Apego

La Teoría del Apego -creación teórica y metodológica de John Bowlby (1969, 1973, 1980) y Mary Ainsworth (Ainsworth, 1967, Ainsworth et al., 1978, Ainsworth & Wittig, 1969)-, es una de las teorías de desarrollo socioemocional con mayor influencia en las últimas cuatro décadas.

Su vigencia y relevancia se manifiesta en la cantidad de esfuerzos teóricos y de investigación emprendidos durante los últimos años, en su extensión a otras áreas referentes al estudio de las relaciones interpersonales, y en los esfuerzos por utilizar e implementar la teoría y los resultados de investigación en el dominio clínico, específicamente en programas de prevención e intervención (Posada, 2004, p. 13).

El alcance explicativo de la teoría no se queda a nivel hipotético, pues se ha ido nutriendo de la investigación empírica realizada por diversos autores y autoras alrededor del mundo (e. g. Carbonell, Plata & Alzate, 2006, Love, Harrison, Sagi-Schwarz, van Ijzendoorn & Ungerer, 2003, Mills-Koonce et al., 2007, Nievar & Becker, 2008, Posada, Alzate, Carbonell, Plata & Méndez, 2006, Posada et al., 1999, Sagi-Schwartz & Aviezer,

2005). La descripción formal de la Teoría del Apego se encuentra en la trilogía *El apego y la pérdida*, conformada por: *El apego* (1969), *La separación afectiva* (1973) y *La pérdida afectiva: tristeza y depresión* (1980). En la construcción de su teoría, Bowlby integró ideas de campos de conocimiento distintos: a) del psicoanálisis -específicamente la teoría de las relaciones objetales-; b) de la teoría etológica; c) de la teoría de los sistemas de control; y d) de conceptos de las ciencias cognoscitivas. Se trata de una teoría estructural que concibe el desarrollo como un proceso de construcción y transformación constante (Sroufe, 1996).

El apego es un vínculo afectivo sujeto menor-sujeto cuidador relativamente perdurable, en el que el otro es importante como individuo único y no intercambiable, con quien se quiere mantener cierta cercanía. Dicho vínculo se manifiesta a través de un sistema organizado de conducta cuyo fin es el mantenimiento de la proximidad entre el individuo y una o varias personas afectivamente cercanas a él, normalmente concebidas como más sabias y fuertes. Se trata de un lazo irremplazable -específico y discriminativo- que se construye a través de las interacciones entre ambos miembros de la díada (Ainsworth, 1989).

(...) Los cuidadores colocan a los bebés en una matriz social envolvente, y el *self* emerge y es moldeado por el entorno relacional... Los deseos de tranquilidad y seguridad están en equilibrio con nuestra curiosidad inherente y el deseo de explorar, lograr el dominio de ciertas habilidades, y buscar experiencias significativas... (Sroufe, 2014, pp. 18-19).

Bowlby (1958) consideró el *fenómeno de la base segura* como uno de los aspectos centrales de la relación cuidador o cuidadora-niño o niña; un aspecto fundamental para la lógica y coherencia de la Teoría del Apego, así como para su estatus como un constructo organizacional (Waters & Cummings, 2000). Para Bowlby, la característica esencial del apego no es la dependencia, ni la protesta de separación del sujeto cuidador, sino más bien el balance -aparentemente intencional-, entre la búsqueda de proximidad con el cuidador o cuidadora y la exploración en distintos contextos y tiempos (Posada, 2004). Una *figura de apego*

es aquella persona que brinda al niño o niña una base de seguridad en situaciones de hambre, incomodidad, tensión o peligro (Ainsworth, 1967, Ainsworth et al., 1974, Ainsworth et al., 1978, Ainsworth & Bowlby, 1991, Bowlby, 1973, 1988, Waters & Cummings, 2000), por lo que la posibilidad de formar vínculos de apego está cimentada en la evolución misma, ya que el apego hace las veces de un sistema de regulación diádica del estrés. Al tratarse de un vínculo emocional no es observable, sino que se infiere a partir de la conducta (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999). George & Solomon (1999), siguiendo a Bowlby, proponen que así como en el sujeto menor la función adaptativa del apego es la supervivencia, las prácticas de crianza deben velar por la protección de las crías. Una base segura protectora ofrece una variedad de oportunidades de aprendizaje bajo supervisión; interacciones exploratorias con objetos y personas que alcanzan sus niveles óptimos con el apoyo de la figura de apego (Seifer & Schiller, 1995).

Si bien se ha cuestionado la generalidad transcultural de los constructos básicos e hipótesis de la Teoría del Apego (Rothbaum, Wiesz, Pott, Miyake & Morelli, 2000), existe alguna evidencia empírica que apoya la universalidad del fenómeno de la base segura (e. g. Posada, 2002, Posada, Carbonell, Alzate & Plata, 2004, Posada et al., 2002). En 2013, un estudio transcultural demostró que niños y niñas de nueve países, culturas y contextos distintos, mostraron el fenómeno de la base segura durante intercambios con sus madres: dos de estos países fueron latinos -Colombia y Perú- (Posada et al., 2013).

3. Propuesta de evaluación del Fenómeno de la Base Segura

Si bien Bowlby hizo extensas revisiones bibliográficas y teorizó con base en estudios previos y su propia experiencia clínica e investigativa, se debe a Mary Ainsworth la observación sistemática directa de la interacción madre-niño o niña, así como la metodología para llevar a cabo la investigación. Sus investigaciones empíricas y con métodos observacionales cualitativos y de laboratorio

-hoy considerados clásicos-, probaron las hipótesis propuestas por Bowlby y no solo robustecieron la teoría, sino que la consolidaron. Ainsworth recolectó información empírica que sirvió como apoyo a la evidencia y de fundamento para la construcción de la teoría, a partir de los estudios realizados en Uganda (Ainsworth, 1963, 1967) y en Baltimore (Ainsworth, Bell & Stayton, 1971, Ainsworth et al., 1978); sus observaciones permitieron:

- describir el fenómeno de la base segura;
- conceptualizar la calidad del vínculo de apego en un continuo de seguridad-inseguridad;
- definir la calidad del cuidado en términos de sensibilidad, accesibilidad, aceptación y cooperación ante las señales y comunicaciones del infante;
- identificar diferencias individuales respecto a la seguridad del apego, encontrando patrones de apego organizado, cualitativamente distintos (Ainsworth et al., 1978).

La observación naturalística de las conductas de base segura es el punto de referencia para las mediciones de apego, mediciones que han sido validadas y revalidadas en distintas muestras y culturas (e. g. Ainsworth et al., 1978, Waters, Kondo-Ikemura, Posada & Richters, 1991). La Situación Extraña -SE- es el procedimiento prototipo para evaluar en el laboratorio la calidad del apego niño o niña-cuidador o cuidadora, entre los 12 y los 18 meses de vida (Ainsworth & Wittig, 1969, Ainsworth et al., 1978). Prácticamente en todas las investigaciones de los años setenta, ochenta y noventa, se utilizó dicho método (Waters & Deane, 1985). La SE comprende ocho episodios de tres minutos o menos cada uno, en los que hay dos separaciones y dos reuniones sujeto cuidador-sujeto menor; situación que provoca niveles gradualmente crecientes de ansiedad en la niña o el niño, capaces de evocar y así poder evaluar las conductas de apego en interacción con su cuidador o cuidadora (Juárez-Hernández, 2004a). Gracias a este procedimiento pionero y a la consistencia de sus resultados, se reafirma la necesidad de evaluar no solo a los niños y niñas, sino también a sus cuidadores o cuidadoras en situaciones naturales. Una de las

hipótesis básicas de la Teoría del Apego es que la calidad del cuidado provisto por la persona adulta es central para la organización del comportamiento de base segura en el individuo menor (Ainsworth, et al., 1978, Bowlby, 1969, Ortiz et al., 2013).

4. Sensibilidad del Cuidador o Cuidadora

“...concibo el cuidado más allá del problema salud-enfermedad y lo inserto en la existencia del ser mismo... constituyéndose, de esta manera, en una práctica ética” (Bedoya-Hernández, 2013, p. 743).

Se cuenta con evidencia empírica que afirma que el apego seguro es producto de la sensibilidad, es decir, de la calidad de respuesta del sujeto cuidador a las necesidades específicas del niño o niña (e. g. Moran, Forbes, Evans, Tarabulsky & Madigan, 2008): un cuidador o cuidadora accesible responderá adecuadamente a las necesidades de la persona menor, y la hará sentir merecedora de cuidado. Mary Ainsworth (1973) planteó el constructo de *sensibilidad materna* para describir la habilidad de la madre para estar atenta a las señales del hijo o hija, interpretarlas correctamente, y responder pronta y apropiadamente. Una madre sensible centra su atención en las necesidades físicas y emocionales de su hijo o hija y es capaz de ver las cosas desde el punto de vista del niño o niña. Asimismo, sincroniza las actividades de su hijo o hija con las propias, negocia ante conflictos y se ajusta a los estados emocionales, al momento evolutivo y a las particularidades del sujeto menor (Ainsworth, 1982, Ainsworth et al., 1978, Bowlby, 1969, Carbonell et al., 2005, Emde, 1980, Seifer & Schiller, 1995).

Ainsworth (1973) desarrolló cuatro escalas para evaluar el constructo de sensibilidad materna, en las que consideró los siguientes aspectos clave: 1) *sensibilidad vs insensibilidad*; 2) *aceptación vs rechazo*; 3) *cooperación vs interferencia*; y 4) *accesibilidad vs ignorar/descuidar*. Sensibilidad no es sinónimo de calidez o amor (Seifer & Schiller, 1995), ya que la sensibilidad es producto de una relación recíproca y coordinada donde ambos interlocutores cooperan a nivel

emocional y conductual, a pesar de que esta relación se enmarque en climas emocionales positivos (Carbonell, 2011). El cumplimiento a las demandas del sujeto menor, así como la atención a sus necesidades, no lo condenan a la dependencia perpetua, sino que catapultan su autoconfianza al sentir que modifican el ambiente que lo rodea de manera eficaz. La respuesta afectuosa y cargada de entendimiento no hace individuos consentidos y malcriados, sino niñas y niños empáticos (Weinfield et al., 1999).

5. Q-Sort del Comportamiento Materno (MBQS)

La evaluación de la sensibilidad ha consistido mayormente en observaciones estructuradas y no-estructuradas en el laboratorio por períodos cortos de tiempo (Ainsworth, 1973, Atkinson et al., 2000, De Wolff & van Ijzendoorn, 1997, Nievar & Becker, 2008). El Q Sort del Comportamiento Materno -MBQS por sus siglas en inglés- fue diseñado por David Pederson y Greg Moran en 1995, a partir de descripciones teóricas y empíricas de la conducta materna, teniendo en cuenta el constructo de sensibilidad planteado por Ainsworth et al. en 1971 y en 1978 (Pederson & Moran, 1995b). Los reactivos del MBQS describen un amplio rango de conductas del sujeto cuidador en el contexto natural de cuidado, tales como sus prácticas de crianza, sus interacciones durante la alimentación y la organización del ambiente en función de las necesidades del niño o niña; asimismo, su sensibilidad frente al estado de ánimo de la niña o el niño, específicamente su habilidad para reconocer y detectar señales comunicativas del sujeto menor de manera pronta, oportuna, y de acuerdo con sus necesidades (Carbonell et al., 2006).

El MBQS se asocia con la metodología cuantitativa debido a que asigna puntajes; además, combina las fuerzas y metodología del individuo investigador cualitativo, permitiendo hacer un estudio sistemático de la subjetividad. Cuenta con tres componentes: 1) procedimientos para desarrollar conjuntos de reactivos descriptivos para los cuales se

asignan ciertos puntajes; 2) procedimientos para asignar puntajes a los reactivos, al acomodarlos dentro de un rango de ordenamiento, de lo más característico a lo menos característico del individuo participante evaluado; y 3) una amplia variedad de procedimientos para la reducción y el análisis de los datos. Se trata de un método psicométrico que asigna calificaciones a un extenso número de reactivos. Cuando los reactivos son escritos cuidadosamente, los datos del MBQS pueden ser relevantes, pero no equivalentes en términos conductuales (Waters & Deane, 1985).

El MBQS cuenta con 90 reactivos y cada uno contiene un título y una descripción específica de la conducta a observar en el cuidador o cuidadora (Pederson & Moran, 1995b). Estos reactivos constituyen un vocabulario estandarizado para describir diferencias individuales en campos específicos, tales como actitudes, conducta o personalidad. Los reactivos del MBQS pueden ser fácilmente escritos para referirse a conductas específicas o a conductas en contextos determinados. El uso de un vocabulario estandarizado y repartido en múltiples reactivos tiene muchas ventajas, pues requiere de un examen exhaustivo de datos clínicos, observacionales y teóricos. Es una herramienta poderosa para poder transmitir a sujetos observadores novatos la sofisticación teórica y conductual. El uso del MBQS asegura que distintos individuos observadores evalúen el mismo contenido para describir a cada cuidador o cuidadora. Tras la descripción del individuo cuidador con el uso del MBQS, un amplio rango de variables puede calificarse, incluyendo ciertas variables que atraerán la atención de quien investiga, una vez que se haya completado la recolección de datos (Waters & Deane, 1985).

Se les solicita a las personas evaluadoras que clasifiquen los reactivos en nueve categorías, buscando caracterizar y describir el comportamiento del sujeto cuidador evaluado. Los reactivos más característicos deben ubicarse en los lugares más altos -categorías 7 a 9-, y los menos característicos en las posiciones más bajas -categorías 1 a 3-; los que no caracterizan al cuidador o cuidadora, o no se observaron, se clasifican en el centro

de la distribución -categorías 4 a 6-. Después de ajustar el número de reactivos en cada categoría, la distribución final debe ser de 10 en cada una de las nueve categorías, y el puntaje de cada reactivo corresponde al número de la pila en que se ubicó. Una vez que cada evaluador o evaluadora finaliza su ordenamiento, se les pide que negocien con su pareja de observación aquellos reactivos con una diferencia en la categorización ≤ 3 puntos. Tras discutir y modificar los desacuerdos, tanto el ordenamiento individual como el negociado se procesan en el programa *The Attachment Q-Set: Hyper-text Advisor* (Waters, Posada & Vaughn, 1994) para establecer la confiabilidad interobservadores y obtener el puntaje de sensibilidad del individuo cuidador; este equivale a la correlación de la descripción de cada cuidador o cuidadora, evaluado con el criterio teórico de un sujeto cuidador prototípicamente sensible.

Dentro de las principales ventajas del MBQS, se encuentra que los observadores y observadoras pueden ignorar los constructos teóricos; que no requieren conocimiento detallado de los criterios tras cada reactivo; que los sesgos de respuesta son reducidos al ordenar los reactivos en una distribución fija; y que lo significativo de una conducta es claramente diferenciado de la frecuencia de ocurrencia (Waters & Deane, 1985).

El MBQS se utiliza con madres de niños y niñas hasta los 36 meses de edad, y su validez ha sido previamente reportada (e. g., Pederson & Moran, 1995a, Pederson et al., 1990). Cuenta con dos traducciones al castellano: una colombiana (Posada et al., 1999, Posada et al., 2002) y una mexicana (Juárez-Hernández, 2004b), así como una adecuación para sujetos cuidadores secundarios profesionales en centros de educación inicial (Q-Sort del Comportamiento del Cuidador Secundario Profesional, QSCCSP, Salinas-Quiroz, 2014). Asimismo, existe una versión para niños y niñas preescolares mayores de 36 meses (*Maternal Behavior for Preschoolers Q-Set*, Posada, Moreno & Richmond, 1998 en Posada, Kaloustian, Richmond & Moreno, 2007). Los expertos y expertas recomiendan que dos sujetos observadores independientes realicen dos visitas distintas de entre hora y media y

dos horas de duración cada una, para describir la conducta del cuidador o cuidadora con el apoyo del MBQS (Posada & Waters, 2014). Se trata de un método que, si bien requiere de entrenamiento y supervisión, resulta idóneo para evaluar la sensibilidad de los individuos cuidadores en contextos naturales, es decir, su forma de relacionarse con los niños y niñas bajo su cuidado en la cotidianeidad.

6. Conclusiones

La comprensión de constructos de la Teoría del Apego como el fenómeno de la base segura y la sensibilidad, tiene relevancia teórica y social para el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de la Niñez:

“(...) asume al niño y a la niña, desde el inicio de su vida, como interlocutores activos, con perspectivas, necesidades e intereses propios. Por tanto, modifica la concepción del bebé... como un ser pasivo y dependiente total... en una concepción donde se acoge su condición de ‘sujetos de derechos’. Esta nueva actitud... es un precursor para que, desde el inicio de la vida, se les favorezca y reconozca el Derecho de Participación (Carbonell, Alzate, Bustamante & Posada, 2001 en Carbonell et al., 2005, pp. 32-33).

Las intervenciones dirigidas a cuidadores y cuidadoras de infantes entre 0 y 6 años de edad, deben buscar mejorar la calidad de la interacción y de las primeras experiencias emocionales (Belsky, Houts & Fearon, 2010), así como estimular factores protectores para el desarrollo de las niñas y los niños en contextos vulnerados. Estas intervenciones son importantes no solo para la promoción del bienestar infantil, sino también para la prevención de situaciones de violencia doméstica, ayudando a la construcción de sociedades más equitativas e inclusivas, así como a la reducción de comportamientos abusivos y negligentes por parte del individuo cuidador, que desgraciadamente continúan afectando a muchas niñas y niños. Estos elementos deben servir como una guía en la implementación de intervenciones públicas y privadas, las cuales deben ser elaboradas con base en objetivos y criterios científicos, para así explicar empíricamente su efectividad y

poder ser utilizadas en contextos diversos (Ortiz et al., 2013). El MBQS permite realizar una evaluación exhaustiva de la sensibilidad de los cuidadores y cuidadoras, que no solo es válida y confiable, sino que puede ser utilizada en ambientes naturales, a diferencia de otros instrumentos de medición. Su relativa facilidad de aplicación permite que, tanto investigadores como clínicos, lo utilicen como herramienta de evaluación para conocer la sensibilidad del sujeto cuidador, previo a la intervención psicoterapéutica o psicoeducativa y, una vez finalizada la misma, calibrar si se logró o no aumentar la capacidad de la persona adulta para estar atenta a las señales de los niños y niñas, darles una interpretación adecuada y responder contingentemente a las mismas. En cuanto a la relación entre la sensibilidad del cuidador o cuidadora y la calidad del apego en el niño o niña, la literatura indica que cuando una intervención es altamente efectiva en el aumento de la sensibilidad de la persona adulta, aparece un cambio paralelo y positivo en la seguridad del apego de la niña o el niño (Bakermans-Kranenburg et al., 2003, Ortiz et al., 2013).

Por razón de la institucionalización en edades tempranas (Triana et al., 2010), la provisión de cuidado a la primera infancia es una tarea colaborativa, por lo que la evaluación de las intervenciones no debe enfocarse únicamente en las familias, sino también en sujetos cuidadores secundarios familiares y no familiares. Mesa y Gómez (2013) subrayan la importancia de incluir en los planes de estudio de los agentes educativos de educación inicial y preescolar -sujetos cuidadores secundarios profesionales-, asignaturas o actividades que los lleven a pensar en sus propias vidas emocionales, ya que consideran que solo desde estas reflexiones y vivencias es posible un mejor, más responsable, e integral desempeño en las labores con los niños y niñas a su cargo. Si bien existe una tendencia mundial que promueve la evaluación de la calidad educativa, esta se centra en aspectos pedagógicos, sin tomar suficientemente en cuenta la evaluación de otras variables de igual importancia para la calidad, como lo son la interacción y construcción de vínculos afectivos entre los individuos

cuidadores secundarios profesionales y las personas menores. El desarrollo emocional en la infancia implica cambios continuos en la capacidad del niño o niña para relacionarse con el medio, así como en la manera en que se percibe a sí mismo o a sí misma, y al mundo circundante. Se espera que los niños y las niñas adquieran la capacidad de establecer relaciones firmes y seguras.

Debido a que todos y todas somos corresponsables de garantizar los derechos de las niñas y los niños, no se trata única ni exclusivamente, de asegurar condiciones mínimas de calidad de vida para toda la población, sino de corregir las inequidades sociales. Lo anterior requiere de una profunda transformación cultural que modifique los patrones de incumplimiento de las responsabilidades por parte de los cuidadores y cuidadoras, y que cambie también la cultura institucional de relativa tolerancia frente a esto (Durán-Strauch & Valoyes, 2009).

“(...) la calidad del cuidado... maternal determina la calidad de la seguridad del apego del infante... dependiendo de la calidad del apego... le permite o no sentirse confiado, seguro y competente para explorar su entorno, aprender de la experiencia, aceptar lo que se le ofrece, obedecer y establecer relaciones con otros. De tal manera que emocionalmente el individuo es capaz de expresar sus sentimientos, regular sus emociones, tolerar la frustración, ser autónomo, pedir ayuda cuando la necesita, sentir empatía, valorar ponderadamente las situaciones y las relaciones; en lo social es competente para establecer relaciones afectuosas, recíprocas y estables con compañeros y adultos, y resolver de modo favorable los conflictos, y en lo cognitivo, es competente para resolver tareas y problemas. Así, el comportamiento adaptativo, disruptivo, agresivo o ansioso que, por ejemplo, un preescolar muestra, no surge espontáneamente a partir de la llegada a la escuela, sino que sus antecedentes se han generado desde su primera infancia en el seno familiar (Juárez-Hernández, 2004c, pp. 7-8).

Tal y como lo indica la cita previa, la calidad del vínculo de apego influye en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los niños y niñas (Shonkoff & Phillips, 2000), futuros sujetos

adultos quienes, criados en ambientes más sensibles, podrían convertirse en ciudadanos y ciudadanas más justos y solidarios, en lugar de reproducir la cultura de la violencia (Carbonell et al., 2005, Pardo, 1999). La evaluación de las intervenciones basadas en la Teoría del Apego con el MBQS no solo es pertinente para fines investigativos de divulgación, con la respectiva construcción de conocimiento sobre el desarrollo socioemocional de las personas menores, sino que permite hacer indagaciones que documenten los cambios producidos en la interacción, para así reportar métricamente la efectividad de los programas de intervención, favoreciendo su aplicabilidad social y replicación en contextos latinoamericanos.

Lista de referencias

- Ainsworth, M. D. S. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. En B. M. Foss (ed.) *Determinants of infant behavior*; (pp. 67-104). New York: Wiley.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1973). Systems for rating maternal care behaviors. En E. G. Boyer, A. Simon, G. Karafin & R. Karafin (eds.) *Measures of maturation: An anthology of early childhood observation instruments*, (pp. 67-172). Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.
- Ainsworth, M. D. S. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. En C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (eds.) *The place of attachment in human behavior*; (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44 (4), pp. 709-716.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1971). Individual differences in Strange Situation behavior of one year olds. En H. R. Shaffer (ed.) *The origins of human social relations*, (pp. 17-52). New York: Academic Press.

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: "Socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals. En M. P. M. Richards (ed.) *The integration of a child in the social world*, (pp. 99-135). London: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46 (4), pp. 331-341.
- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. En B. M. Foss (ed.) *Determinants of infant behavior*, (pp. 113-136). London: Methuen.
- Atkinson, L., Niccols, A., Paglia, A., Coolbear, J., Parker, K., Poulton, L., Guger, S. & Sitarenious, G. (2000). A meta-analysis of time between maternal sensitivity and attachment assessments: Implications for internal working models in infancy toddlerhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17 (6), pp. 791-810. Doi: 10.1177/0265407500176005
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H. & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129 (2), pp. 195-215.
- Bauer, M., Cortí, A., González, E., Sassón, E., Weigensberg, A. & Altmann, M. (2014). Talleres interdisciplinarios para capacitación al personal de salud en desarrollo infantil: aportes de la teoría del apego. En B. Torres, J. M. Causadias & G. Posada (eds.) *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas*, (pp. 227-244). Madrid: Psimática Editorial, S. L.
- Bedoya-Hernández, M. H. (2013). Redes de cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 741-753.
- Belsky, J., Houts, R. M. & Fearon, R. M. P. (2010). Infant attachment security and the timing of puberty: Testing an evolutionary hypothesis. *Psychological Science*, 21 (9), pp. 1195-1201. Doi: 10.1177/0956797610379867.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, pp. 350-373. Recuperado el 17 de febrero de 2014, de: <http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/nature%20of%20the%20childs%20tie%20bowlby.pdf>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. I: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Vol. II: Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, Vol. III: Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Carbonell, O. A. (2011). *La sensibilidad del cuidador y su importancia para promover un cuidado de calidad en la primera infancia*. Conferencia presentada el 24 de octubre en el evento de divulgación sobre calidad del cuidado de la primera infancia en el marco de la Política Pública Distrital de Infancia y Adolescencia: "Quiéreme bien, Quiéreme hoy", Alcaldía de Bogotá, Bogotá, D. C., Colombia.
- Carbonell, O. A. & Plata, S. J. (2014). Evaluación de un modelo de intervención temprana focalizado en la sensibilidad materna. En B. Torres, J. M. Causadias & G. Posada (eds.) *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas*, (pp. 245-268). Madrid: Psimática Editorial, S. L.
- Carbonell, O. A., Plata, S. J. & Alzate, G. (2006). Creencias y expectativas sobre el comportamiento materno ideal y real en mujeres gestantes desde un abordaje metodológico mixto. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1 (001), pp. 115-140.

- Carbonell, O. A., Posada, G., Plata, S. J. & Méndez, S. (2005). Las relaciones vinculares: un contexto para potenciar el derecho al bienestar de niños y niñas. *Cuadernos de Psicología, 1*, (pp. 31-38).
- De Wolff, M. & van Ijzendoorn, M. (1997). Sensitivity and attachment: A meta analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development, 68* (4), pp. 571-591.
- Durán-Strauch, E. & Valoyes, E. (2009). Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 7* (2) pp. 761-783.
- Emde, R. (1980). Emotional availability: A reciprocal reward system for infants and Parents with implications for prevention of psychosocial disorders. En P. M. Taylor (ed.) *Parent infant relations*. Orlando: Grune & Stratton.
- George, C. & Solomon, J. (1999). Attachment and Caregiving: The Caregiving Behavioral System. En J. Cassidy & P. Shaver (eds.) *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*, (pp. 649-670). New York: The Guilford Press.
- Givaudan, M. & Pick, S. (2014). Desarrollo infantil temprano. La importancia de los padres y el entorno familiar. México, D. F.: Mexicanos Primero Visión 2030, A. C.
- Gómez-Muzzio, S. E., Muñoz, M. M. & Santelices, M. P. (2008). Efectividad de las Intervenciones de Apego con Infancia Vulnerada y en Riesgo Social: Un Desafío para Chile. *Ter Psicol, 26* (2), pp. 241-251.
- González-Guajardo, C. X. (2014). *Los invisibles. Las niñas y los niños de 0 a 6 años: Estado de la Educación en México*. México, D. F.: Mexicanos Primero Visión 2030, A. C.
- Juárez-Hernández, M. C. (2004a). Estudio transcultural e intercultural del apego en una muestra no clínica de infantes mexicanos. En M. C. Juárez-Hernández. *Influencia cultural en el vínculo madre-infante*, (pp. 159-169). México, D. F.: UPN.
- Juárez-Hernández, M. C. (2004b). *Traducción al castellano del MBQS*. México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Juárez-Hernández, M. C. (2004c). *Influencia cultural en el vínculo madre-infante*. México, D. F.: UPN.
- Khandker, S., Koolwal, G. & Samad, H. (2010) *Handbook on impact evaluation: Quantitative methods and practices*. Washington: The World Bank.
- Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. L. & Shonkoff, J. P. (2006). Economic, neurobiological and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 103* (27), pp. 10155-10162.
- Lecannelier, F. (2014). Intervención y aplicaciones clínicas de la teoría del apego. En B. Torres, J. M. Causadias & G. Posada (eds.) *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas*, (pp. 205-226). Madrid: Psimática Editorial, S. L.
- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwarz, A., van Ijzendoorn, M. H. & Ungerer, J. A. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development, 74* (49), pp. 1021-1033.
- Mesa, A. M. & Gómez, A. C. (2013). Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11* (2), pp. 689-701.
- Mills-Koonce, W. R., Gariépy, J. L., Propper, C. B., Sutton, K., Calkins, S., Moore, G. & Cox, M. J. (2007). Infant and parent factors associated with early maternal sensitivity: A caregiver-attachment systems approach. *Infant Behavior and Development, 30*, pp. 114-126.
- Mireles-Barrera, M. D., Henríquez-Linero, I. M. & Sánchez-Castellón, L. M. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta. *Educación y Educadores, 12* (1), pp. 43-59.
- Moran, G., Forbes, L., Evans, E., Tarabulsy, G., & Madigan, S. (2008). Both maternal sensitivity and atypical maternal behavior independently predict attachment security and disorganization in adolescent mother-infant relationship. *Infant Behavior & Development, 31* (2), pp. 321-325.

- Nievar, M. & Becker, B. (2008). Sensitivity as a privileged predictor of attachment: a second perspective on De Wolff and van Ijzendoorn's Meta-analysis. *Social Development*, 17, pp. 102-114.
- Ortiz, J. A. (2011). *Ambientes Seguros*. Bogotá, D. C.: Sdis-Cinde.
- Ortiz, J. A. (2012). *Evaluación Proceso de una Intervención para la Prevención de Accidentes Domésticos en la Primera Infancia*. Tesis de Maestría inédita. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Ortiz, J. A., Bensaja, E. D., Carbonell, O. A. & Koller, S. H. (2013). Interventions for Enhancing Parenting Quality in Early Infancy. En M. L. Seidl-De-Moura (ed.) *Parenting in South American and African Contexts*, (pp. 12-18). México, D. F.: InTech.
- Pardo, L. M. (1999). *Diagnóstico preliminar del maltrato infantil en el departamento de Sucre. Los Derechos de la Niñez y la Juventud: Primer Encuentro Interuniversitario*. Bogotá, D. C.: Unicef Colombia.
- Pederson, D. R. & Moran, G. (1995a). A categorical description of infant-mother relationships in the home and its relation to Q-sort measures of infant-mother interaction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3), pp. 111-132.
- Pederson, D. R. & Moran, G. (1995b). Appendix B. Maternal Behavior Q-set. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3), pp. 247-254.
- Pederson D. R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K., Ghesquire, K. & Acton, H. (1990). Maternal Sensitivity and the Security of Infant-Mother Attachment: A Q-Sort Study. *Child Development*. 61 (6), pp. 1974-1983.
- Posada, G. (2002). *Caregiving and secure base behavior: An ethnographic study*. The Annual Conference of the International Society for the Behavioral Development, Ottawa, Ontario, Canada.
- Posada, G. (2004). Teoría del vínculo y la investigación transcultural. En M. C. Juárez-Hernández. *Influencia cultural en el vínculo madre-infante*, (pp. 13-22). México, D. F.: UPN.
- Posada, G., Alzate, G., Carbonell, O., Plata, S. J. & Méndez, S. (2006). La seguridad emocional infantil y la calidad del cuidado en distintos contextos sociales y culturales. En H. Escobar (ed.) *Saber, sujeto y sociedad: una década de investigación en psicología*, (pp. 81-96). Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Posada, G., Carbonell, O., Alzate, G. & Plata, S. J. (2004). Trough Colombian lenses: Ethnographic and conventional analyses of maternal care and their associations with secure base behavior. *Developmental Psychology*, 40 (4), pp. 508-518.
- Posada, G., Jacobs, A., Carbonell, O. A., Alzate, G., Bustamante, M. R. & Arenas, A. (1999). Maternal Care and Attachment Security in Ordinary and Emergency Context. *Developmental Psychology*, 35 (6), pp. 1379-1388.
- Posada, G., Jacobs, A., Richmond, M., Carbonell, O. A., Alzate, G., Bustamante, M. R. & Quiceno, J. (2002). Maternal caregiving and infant security in two cultures. *Developmental Psychology*, 38 (1), pp. 67-78.
- Posada, G., Kaloustian, G., Richmond, M. & Moreno, A. J. (2007). Maternal secure base support and preschoolers' secure base behavior in natural environments. *Attachment & Human Development*, 9 (4), pp. 393-411.
- Posada, G., Ting, L., Trumbell, J., Kaloustian, G., Trudel, M., Plata, S. J. & Lay, K. L. (2013). Is the Secure Base Phenomenon Evident Here, There, and Anywhere? A Cross-Cultural Study of Child Behavior and Experts' Definitions. *Child Development*, 84 (6), pp. 1896-1905. Doi: 10.1111/cdev.12084
- Posada, G. & Waters, E. (2014). El sistema de comportamiento de cuidado: Sensibilidad y apoyo de base segura. En B. Torres, J. Causadias & G. Posada (eds.) *La teoría del apego: Investigación y aplicaciones clínicas*, (pp. 75-97). Madrid: Psimática Editorial, S. L.

- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K. & Morelli, G. (2000). Attachment and cultures: Security in United States and Japan. *American Psychologist*, 55 (10), pp. 1093-1104.
- Sagi-Schwartz, A. & Aviezer, O. (2005). Correlates of Attachment to Multiple Caregivers in Kibbutz Children from Birth to Emerging Adulthood. The Haifa Longitudinal Study. En K. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters. *Attachment from Infancy to Adulthood. The Major Longitudinal Studies*, (pp. 165-197). New York: The Guilford Publications.
- Salinas-Quiroz, F. (2014). *Q-Sort del Comportamiento del Cuidador Secundario Profesional, QSCCSP*. Manuscrito inédito, Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Schneider, A. & Ramires, V. (2008). *Primera Infancia Mejor: una innovación en políticas públicas*. Brasilia: Unesco.
- Seifer, R. & Schiller, M. (1995). The role of parenting sensitivity, infant temperament, and dyadic interaction in attachment theory assessment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3 Serial 244), pp. 146-174.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (eds.) (2000). *From Neurons to neighborhoods: The Science of early childhood development*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. (2014). Prefacio. En B. Torres, J. M. Causadias & G. Posada (eds.) *La teoría del apego: investigación y aplicaciones clínicas*, (pp. 17-20). Madrid: Psimática Editorial, S. L.
- Triana, A. N., Ávila, L. & Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 933-945.
- Waters, E. & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71 (1), pp. 164-172.
- Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial 209), pp. 41-65. Doi:10.2307/3333826
- Waters, E., Kondo-Ikemura, K., Posada, G. & Richters, J. (1991). Learning to love: Mechanisms and milestones. En M. Gunner (ed.) *Self Processes and Development*, (pp. 217-255). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Waters, E., Posada, G. & Vaughn, B. E. (1994). *The Attachment Q-Set: Hyper-text advisor*. New York: State University of New York, Stony Brook.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. & Carlson, E. A. (1999). The Nature of Individual Differences in Infant-Caregiver Attachment. En J. Cassidy & P. R. Shaver (eds.) *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*, (pp. 68-88). New York: The Guildford Press.

Referencia para citar este artículo: Martínez, M., García, M. C. & Aguirre-Acevedo, D. C. (2015). Respuesta al estrés, Temperamento y Crianza en niños colombianos de 1 año. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1065-1080.

Respuesta al estrés, Temperamento y Crianza en niños colombianos de 1 año*

MARTA MARTÍNEZ**

Profesora Universidad del CES, Colombia.

MARÍA CRISTINA GARCÍA***

Profesora Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, Colombia.

DANIEL CAMILO AGUIRRE-ACEVEDO****

Profesor Universidad de Antioquia, Colombia.

Artículo recibido en junio 9 de 2014; artículo aceptado en septiembre 15 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Este estudio busco explorar las relaciones entre el temperamento de una muestra de niños de 1 año (264), las expectativas y prácticas de crianza de sus padres y el cortisol en saliva como respuesta al estrés en una submuestra de la anterior (59). La respuesta al estrés se encontró asociada con la variable prácticas disciplinarias ($R=0,31$) y se correlaciono negativamente con las variables extroversión ($R=-0,35$) y regulación ($-0,21$). No se encontró correlación entre las variables de temperamento y crianza, lo cual se interpreta con la teoría de la bondad del ajuste. Estos resultados son relevantes en la planificación de los programas de formación de padres y soportan la importancia de erradicar el castigo físico y promover una crianza flexible que se acople a las diferencias individuales.

Palabras clave: temperamento, crianza del niño, estrés, castigo (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: respuesta al estrés, cortisol en saliva, prácticas disciplinarias, extroversión, regulación temperamental, programas de formación de padres.

Response to stress, temperament and child rearing in Colombian children

• **Abstract (analytical):** The purpose of this study was to explore the relation between the temperament, expectations and parenting practices of a sample of 1 year olds (264) and the levels of salivary cortisol as a response to stress in a subsample (59). The response to stress was associated with the variable of disciplinary practices ($R=0.31$) and negatively correlated with the variables of

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados de la Tesis doctoral "Relaciones entre Temperamento, Crianza y Respuesta al Estrés (reactividad adrenocortical) en un grupo de niños colombianos de 1 año de edad", presentada por Marta Martínez para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. La tesis de grado fue realizada entre enero del 2012 a diciembre del 2013. Aprobada por el Consejo de Doctores el 19 de mayo del 2014. Área del conocimiento Psicología; subárea: Neuropsicología. Agradecemos a la Dra. Megan Gunnar y al laboratorio de Psicobiología de la Universidad de Minnesota por sus innumerables aportes durante la realización de esta investigación.

** Médica Universidad del Cauca. Magíster en Neuropsicología Universidad San Buenaventura. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde. Coordinadora Médica del programa de formación del Padres del Club Pequeñín. Docente Universidad CES. Correo electrónico: martamz@une.net.co

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

**** Estadístico, Magíster en Epidemiología, Candidato a Doctor en Epidemiología. Docente investigador de la Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: daniel.aguirre@udea.edu.co



extroversion ($R = -0.35$) and regulation (-0.21). There was no correlation found between the variables of temperament and child rearing, which is interpreted in the light of Goodness-of-Fit model. These results are relevant for the planning of parenting programs and highlight the importance of abolishing physical punishment and promoting flexible child rearing practices that adapt to individual differences.

Key words: temperament, child rearing, stress, punishment (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Author's key words: response to stress, salivary cortisol, discipline practices, surgency, regulatory capacity, parenting programs.

Resposta ao estresse, Temperamento e Atenção a meninos e meninas na Colômbia

• **Resumo (analítico):** Neste estudo busca-se explorar as relações entre temperamento, as expectativas e práticas de cuidados e atenção de pais e mães de crianças de 1 ano de idade (em uma amostra de 264), e o cortisol na saliva como resposta ao estresse em uma sub-amostra da anterior (59). A resposta ao estresse foi encontrada associada a variáveis práticas disciplinares ($R=0,31$) e correlacionada negativamente com as variáveis extroversão ($R=0,35$) e regulação ($-0,21$). Não encontramos correlação entre as variáveis de temperamento e atenção, que interpretamos através da teoria da bondade do ajuste. Estes resultados são relevantes no planejamento dos programas de formação de pais e mães, e sustentam a importância de erradicar o castigo físico e promover cuidados flexíveis que se acoplem a diferenças individuais.

Palavras-chave: temperamento, atenção a meninos e meninas, estresse, castigo (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: resposta ao estresse, cortisol na saliva, práticas disciplinares, extroversão, regulação temperamental, programas de formação de pais e mães.

-1. Introducción. -2. Método y participantes. -3. Instrumentos. -4. Procedimiento. -5. Resultados. -6. Discusión. -7. Recomendaciones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La respuesta al estrés oportuna y a corto plazo soporta la adaptación adecuada y se asocia con buena salud física y mental. Sin embargo, cuando la respuesta al estrés es prolongada los costos comienzan a pesar sobre sus beneficios. Niveles crónicamente altos de cortisol conllevan aspectos negativos para el organismo, entre los que se pueden destacarse obesidad abdominal, daños al sistema inmunitario y a nivel cerebral inhibición de la neurogénesis y de la conectividad sináptica, disrupción de la plasticidad neuronal y neurotoxicidad, dando lugar a atrofia cerebral, todo lo cual puede afectar la salud física y mental y el aprendizaje a lo largo de la vida (Gunnar & Quevedo, 2007).

Hoy contamos con evidencia de que la crianza que los niños reciben tiene unas implicaciones a corto y largo plazo para el funcionamiento del sistema del estrés (Martínez & García, 2011). Los bebés humanos

en presencia de una crianza cálida y sensible desarrollan gradualmente como mecanismo protector una disminución de la respuesta del cortisol a los estresores durante el primer año de vida y entran en un periodo de hiporreactividad de la respuesta del cortisol que al parecer va hasta finales del periodo prescolar -4 ó 5 años- (Gunnar & Donzella, 2002). A la inversa, los ambientes caracterizados por conflicto, frialdad, falta de sensibilidad, negligentes, abusivos o violentos pueden producir alteraciones de la respuesta al estrés (Taylor, Lerner, Sage, Lehman & Seeman, 2004).

El temperamento también juega un papel en la respuesta al estrés. Por ejemplo, los bebés que mostraron alta reactividad y más baja regulación tuvieron más probabilidad de mostrar mayor respuesta al estrés (Stansbury & Gunnar, 1994). Por otro lado, el uso de regulación emocional y afrontamiento efectivo, disminuyen la necesidad de activación adrenocortical en respuesta a estímulos estresantes, por ejemplo,

en recién nacidos entre 1 a 6 días de edad, aquellos con alta orientación a los estímulos tenían un menor incremento o no tenían ningún incremento del cortisol en respuesta a estresores leves, pues al parecer usaron esta habilidad como una estrategia de afrontamiento conductual a diferencia de los que tenían baja orientación que mostraron marcado incremento del cortisol (Spangler & Grossmann, 1993). Aunque la evidencia más reciente apunta a que el temperamento puede tener más que efectos principales, efectos moderadores que operan en relación con la crianza que el niño recibe (Gunnar & Quevedo, 2007).

Los estudios en Colombia y Latinoamérica sobre la respuesta al estrés son escasos y no hay estudios que hayan explorado su relación con el temperamento y la crianza en nuestro medio. Esta investigación busca comenzar a investigar cuales son las características temperamentales que hacen a los niños más o menos susceptibles a presentar una mayor respuesta al estrés y que prácticas de crianza pueden favorecer una mejor regulación de la respuesta al estrés. De manera especial, busca investigar como el castigo físico pueden afectar la respuesta al estrés. Esto es relevante dada la alta prevalencia de esta práctica en nuestro medio, donde hasta el 42% de las mujeres informan que sus esposos o compañeros castigaban a sus hijos con golpes y entre un 47% y un 53% de las mujeres consideraron que el castigo físico es necesario para la educación de los hijos y aceptaron que lo emplean en la crianza físico¹ Adicionalmente se sabe que es una práctica intergeneracional muy bien arraigada (Pulido, Castro-Osorio, Peña & Ariza-Ramírez, 2013).

Adicionalmente esta investigación tiene relevancia porque se realizó en niños de 1 año y la mayoría de los estudios con estresores físicos se han enfocado en niños menores de 6 meses por lo que a nivel mundial se ha insistido en que se expanda la investigación con niños de edades mayores (Jansen, Beijers, Riksen-Walraven & Weerth, 2010, Gunnar, Talge & Herrera, 2009).

2. Método y Participantes

Se realizó un estudio de tipo no experimental transversal. El objetivo de la primera parte fue describir el temperamento y la crianza en cuanto de las dimensiones temperamentales extroversión, afectividad negativa y regulación y por otra lado la crianza en cuanto a las expectativas y prácticas de cuidado y disciplinarias. En esta primera parte también se exploraron las relaciones existentes entre las variables del temperamento y de la crianza. El objetivo de la segunda parte fue describir la respuesta a un estresor físico en términos de la reactividad adrenocortical (elevación del cortisol en saliva) y abordar las asociaciones entre temperamento, crianza y respuesta al estrés.

La muestra para la primera etapa consistió en 264 familias de varias ciudades de Colombia cuyos padres estaban inscritos en el Club Pequeñín² y que aceptaron participar en la investigación luego del consentimiento informado. Para la selección se tuvo en cuenta que sus hijos estuvieran próximos a cumplir 1 año de edad, fecha en la que deben recibir una vacuna según el esquema obligatorio nacional (Ministerio de Protección Social, 2013). A estos padres se les pidió que resolvieran los cuestionarios de crianza y temperamento. La segunda etapa tuvo como objetivo realizar el análisis de cortisol en saliva antes y después de la vacuna, para lo cual, se trabajó con una submuestra que incluyó 59 familias que respondieron la invitación para participar en esta etapa, de acuerdo a la accesibilidad y garantías para un adecuado envío de materiales y recogida de las muestras de saliva. Durante todo el proceso se animó a que ambos padres, tanto el papá como a la mamá, a participar conjuntamente en la resolución de los cuestionarios de temperamento y crianza.

1 Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2000. Creencias actitudes y prácticas sobre violencia en Bogotá, Cali y Medellín: Línea de Base.

2 El club pequeñín es un programa de acompañamiento en la crianza que funciona hace más de 13 años y es soportado por la Empresa Productos Familia. Cuenta con una base de datos de aproximadamente 200.000 registros activos de todos los estratos socioeconómicos y de todos los departamentos de Colombia de mamás y bebés que utilizan los beneficios del programa: conferencias, talleres, redención de material didáctico, programa de radio y comunidad virtual.

3. Instrumentos

Para la evaluación de las variables de Temperamento se utilizó la versión en español del Cuestionario de Conducta Infantil Revisado- IBQ-R (Revised Infant Behavior Questionnaire), que está dirigido a niños de 3 a 12 meses (Gartstein & Rothbart, 2003). Consta de 191 ítems los cuales interrogan a las madres por la conducta mostrada por sus hijos durante la semana inmediatamente anterior. Las respuestas se agrupan en varias escalas que se relacionan mediante análisis factorial con dimensiones más amplias del temperamento: extroversión, afectividad negativa y orientación/regulación.

Para la evaluación de las variables de crianza se utilizó la Escala de Comportamientos para Madres y Padres de Niños Pequeños-ECPM (Solís-Cámara, 2007). Es un instrumento para medir y evaluar la interrelación y los comportamientos de los padres de familia y sus hijos pequeños. Consta de 99 reactivos que describen conductas de padres de familia con niños de 1 a 5 años de edad, en tres sub-escalas: expectativas, disciplina y crianza. Aunque el cuestionario puede ser contestado por uno de los padres (madre o padre) con base en lo que piensan y hacen en la crianza de su hijo, en esta investigación se recomendó y animó a la participación de ambos padres.

Para la evaluación de la respuesta al estrés se utilizó el cortisol en saliva como marcador biológico de la reactividad adrenocortical o activación del eje hipotalámico hipofisario suprarrenal (HHS). El cortisol en saliva es una medida simple y no invasiva, que puede ser realizada en ambientes naturales, de manera inocua y fácil de realizar con poblaciones infantiles (Granger, Harmon, Hibel & Rumyantseva, 2007). En esta investigación se utilizó como estresor la colocación de la vacuna al año de edad de acuerdo al esquema de vacunación obligatoria actualmente vigente en Colombia (Ministerio de Protección Social, 2013). Se ha demostrado empíricamente que las concentraciones de cortisol en saliva tienen un pico de elevación 20 a 25 minutos después de

la vacunación (Ramsay & Lewis, 2003) aunque esta reactividad se reduce después del primer año de edad (Jansen et al., 2010).

El uso de estresores físicos para estudiar la regulación del eje HHS tiene dos beneficios. En primer lugar los estresores físicos provocan estrés en la mayoría de los niños y por lo tanto provocan la necesidad de regular esta reacción. En segundo lugar en contraste con los estresores psicológicos la fuente del estrés no está relacionada directamente con la fuente de la regulación pues es difícil estudiar la correulación entre niño y cuidador si el cuidador es también parte de la fuente del estrés, como sucede en el paradigma de la situación extraña, en la que la no disponibilidad del cuidador es la fuente del estrés (Gunnar et al., 2009).

4. Procedimiento

El Proyecto de Investigación fue aprobado por parte del representante del equipo académico del Doctorado en la sustentación de la propuesta, donde se evaluó también la dimensión ética del mismo. Según Resolución 8430 expedida por el Ministerio de Salud de la Republica de Colombia en el año 1993 que se encarga de determinar los requisitos básicos para la labor investigativa en salud que en el país se realiza, y que clasifica las investigaciones según su nivel de riesgo (Artículo 11), el presente estudio corresponde a una investigación con riesgo mínimo, es decir que el proceso de recolección de datos no implica procedimientos invasivos o de intervención que vulneren la integridad o la seguridad de los niños o las familias participantes.

La participación contó con la información detallada a los padres de familia y su posterior aceptación a través del consentimiento informado. Se explicó a las familias que la firma del mismo no los obligaba a continuar durante todo el proceso de recolección de datos, siendo por tanto la madre quien decidió finalizar su participación. Ninguno de los

documentos resultantes de la investigación o las presentaciones orales que se hagan, contendrá los nombres de las participantes y ni de sus hijos.

En la primera parte 264 familias completaron los cuestionarios de temperamento y crianza. En la segunda parte las 59 familias participantes debían tomar la muestra de saliva de sus hijos para los análisis de cortisol antes y después de la vacuna del primer año. Con el fin de facilitar la correcta recolección de la muestra se realizó un video del procedimiento: <http://youtu.be/6a0CPizQgWE>

Para la toma de la muestra de saliva se utilizaron los hisopos de Salimetrics para niños-SCS, Salimetrics Children's Swab. Para esta investigación no se utilizó ningún estimulante para la recolección con el fin de asegurar que los materiales de recolección no interfieran con la muestra (Shirtcliff, Granger, Schwartz & Curran, 2001).

Las muestras se mantuvieron congeladas hasta su envío al laboratorio de la Universidad de Trier en Alemania para el análisis de los resultados mediante técnica de inmunoensayo denominada Delfia (time-resolved fluorescence immunoassay with fluorometric end point detection). Para mejorar la precisión de los resultados, se analizó cada muestra por duplicado. El laboratorio maneja una variación inter ensayo entre el 4 y el 6.7%.

Análisis estadístico

Las características de los participantes fueron descritos utilizando la frecuencia absoluta y la frecuencia relativa (%). La comparación entre las variables de crianza y de temperamento según género se realizó utilizando la prueba U de Mann Whitney y se calculó el tamaño del efecto propuesto por Cohen (d), asumiendo una diferencia importante si este era mayor a 0,75. Se calculó la correlación entre las variables de crianza y temperamento mediante el coeficiente de correlación de Spearman. Adicionalmente los niños se clasificaron en dos grupos de acuerdo

a si se presentó un aumento del cortisol. Los grupos fueron comparados con la prueba U de Mann Whitney. Para el control del error tipo I se asumió un valor de $\alpha=0,05$. Todos los análisis fueron realizados en el software estadístico IBM SPSS versión 20.0.

5. Resultados

Descripción de los participantes

La muestra total se constituyó por 264 participantes, de los cuales el 43% (n=114) eran de género femenino. El 34% pertenecía a los estratos bajos (Estratos 1 y 2), el 46% a los estratos medios (Estratos 3 y 4) y el 9% a los estratos altos. En un 12% no se pudo obtener información del estrato socioeconómico.

La tabla 1 presenta la ciudad de procedencia de los participantes en cada etapa del estudio. La muestra procede principalmente de las ciudades de Bogotá, Medellín y Cali. La tabla 2. Presenta la caracterización de los padres según la edad y el nivel educativo.

Tabla 1. Caracterización de la muestra de acuerdo a ciudad de procedencia y la etapa de participación en el estudio.

Ciudad	Departamento	Participantes etapa 1	%	Participantes etapa 2	%
Bogotá	Cundinamarca	97	37	29	49
Medellín	Antioquia	59	22	13	22
Cali	Valle	21	8	4	7
Bucaramanga	Santander	15	6	3	5
Bello	Antioquia	10	4	2	3
Envigado	Antioquia	9	3	2	3
Pasto	Nariño	9	3	0	0
Pereira	Risaralda	8	3	2	3
Barranquilla	Atlántico	7	3	0	0
Ibagué	Tolima	6	2	0	0
Itagüí	Antioquia	6	2	1	2
Neiva	Huila	5	2	0	0
Villavicencio	Meta	5	2	0	0
Sabaneta	Antioquia	3	1	2	3
Otras ciudades		5	2	1	2
Total		265	100	59	100
(*) Otras ciudades: Cajicá(1), Cartagena(1), Cimitarra(1), Puerto Tejada(1), Sogamoso(1)					

Tabla 2. Caracterización de la muestra de padres teniendo en cuenta la edad y el nivel de estudios

	Padre		Madre	
Edad media (DE)	32,3	2,1	27,7	5,6
Nivel educativo frecuencia (%)				
Primaria	8	3	1	0
Bachillerato	69	26	44	17
Técnico o tecnólogo	73	28	83	31
Universitario	106	40	136	52
Sin dato	8	3	0	0

Descripción de las variables del temperamento y crianza

La tabla 3 se describe las variables de crianza (expectativas, prácticas del cuidado y prácticas disciplinarias) y las variables de temperamento (extroversión, afectividad

negativa y regulación) y se las compara según sexo mediante la prueba U de Mann-Whitney. Se calculó el tamaño del efecto (d) propuesto por Cohen (1988) quien sugiere una diferencia importante si $d > 0,75$ en valor absoluto. El análisis no mostró diferencias por sexo entre las variables de temperamento y crianza.

Tabla 3 Crianza y temperamento según género en una muestra de 264 niños de 1 año de edad en varias ciudades de Colombia.

	Femenino n=114		Masculino n=150		d	Z	Valor p
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.			
Variables de temperamento							
Extroversión	5,1	0,6	5,1	0,6	0,05	-0,04	0,968
Afectividad Negativa	3,7	0,7	3,6	0,6	0,09	-0,24	0,813
Regulación	4,6	0,7	4,6	0,6	0,09	-0,51	0,607
Variables de crianza							
Prácticas Cuidado	55,3	9,2	56,3	9,1	0,11	-0,56	0,578
Expectativas	73,4	18,9	69,6	11,0	0,25	-0,42	0,675
Prácticas Disciplina	39,0	8,7	39,0	7,5	0,00	-0,53	0,599

Z: Estadístico Z de la prueba U de Mann-Whitney con aproximación asintótica.

Para describir las variables de crianza en la muestra, con respecto a la población normativa, se tomó como base una puntuación *T* de 50 y una desviación de 10. La puntuación entre 40-60 representa una desviación estándar abajo y arriba de la media y se considera como la “franja” de respuestas maternas y paternas “promedio” (Solís-Cámara, 2007). Con respecto a la variable prácticas de cuidado, los padres de la muestra puntuaron dentro del promedio normativo, es decir que estuvieron dentro del promedio en cuanto a actividades de crianza positiva o estrategias para promover el desarrollo (leer cuentos, jugar, salir a pasear, etc.), con una media de 55,3 (DE=9,2) para las familias con niñas y una media de 56,3 (DE=9,1) para las familias con niños.

Los padres de la muestra puntuaron por encima del promedio en la subescala de expectativas, con una media de 73,4 (DE=18,9) para las familias con niñas y una media de 69,6

(DE=9,1) para las familias con niños. Esto indica que los padres de familia en la muestra esperaban más de lo que sería razonable esperar de acuerdo a la edad de sus hijos con respecto a su desarrollo, por ejemplo “*Mi niño debe saber alejarse de las cosas calientes (horno, plancha, estufa)*”.

Los padres de familia de la muestra puntuaron por debajo del promedio normativo en la subescala de disciplina, con una media de 39 (DE=8,7) para las familias con niñas y una media 39 (DE= 7,5) para las familias con niños. Esto refleja, por parte de las familias de la muestra, un menor uso tanto de castigos verbales o físicos ante problemas de conducta de sus hijos, como también de otras estrategias alternativas para disciplinar, tales como dialogo o reorientación, en comparación con las familias del promedio normativo

Para realizar el análisis de los resultados de las variables del temperamento en los niños de la

muestra se manejó una escala continua (desde 1 hasta 7), pues no existen normas publicadas y la recomendación de los autores del cuestionario es relacionar el puntaje de cada individuo al promedio y a la desviación estándar de cada muestra específica (Putman, 2013). Tanto los niños como las niñas de la muestra presentaron una media de 5,1 en extroversión (DE=0,6). En la variable afectividad negativa los niños presentaron una media de 3,7 (DE=0,7) y las niñas presentaron una media de 3,6 (DE=0,6). En la variable regulación los niños presentaron

una media de 4,6 (DE=0,7) y las niñas una media de 4,6 (DE=0,6).

Asociación entre variables de temperamento y de crianza

La tabla 4 se muestran los resultados de la matriz de correlación de Spearman, la cual se realizó con el fin de establecer las relaciones entre las variables de crianza y las variables de temperamento para la muestra total y según sexo.

Tabla 4. Correlaciones entre las variables de crianza y temperamento en una muestra de 264 niños de 1 año de varias ciudades de Colombia.

	Temperamento			Crianza		
	Extroversión	Afectividad Negativa	Regulación	Expectativas	Prácticas Disciplina	Prácticas Cuidado
Total n=264						
Extroversión	1,00					
Afectividad Negativa	0,22**	1,00				
Regulación	0,52**	0,34**	1,00			
Expectativas	-0,03	0,01	0,04	1,00		
Prácticas Disciplina	0,00	-0,08	-0,03	0,51**	1,00	
Prácticas Cuidado	-0,03	-0,01	-0,04	0,36**	0,23**	1,00
Femenino n=114						
Extroversión	1,00					
Afectividad Negativa	0,30**	1,00				
Regulación	0,51**	0,41**	1,00			
Expectativas	-0,02	-0,04	0,13	1,00		
Prácticas Disciplina	0,05	-0,15	-0,03	0,49**	1,00	
Prácticas Cuidado	-0,04	0,02	0,03	0,44**	0,27**	1,00
Masculino n=154						
Extroversión	1,00					
Afectividad Negativa	0,14	1,00				
Regulación	0,54**	0,27**	1,00			
Expectativas	-0,05	0,07	-0,05	1,00		
Prácticas Disciplina	-0,04	0,00	-0,02	0,58**	1,00	
Prácticas Cuidado	-0,02	-0,04	-0,10	0,30**	0,20*	1,00

* $p < 0,05$

Este análisis no detectó ninguna correlación significativa entre las variables de temperamento y las variables de crianza. Este mismo análisis permitió conocer 17 correlaciones entre bajas y moderadas, entre las variables de temperamento entre sí y las variables de crianza entre sí, las cuales son esperadas dadas que los ítems de cada instrumento (temperamento y crianza) evalúan el mismo constructo general.

Descripción reactividad adrenocortical

En la tabla 5 se observa la variación del cortisol posterior a la vacuna en 59 niños.

Se observó que el 46% de los niños (n=27) presentaron aumento del cortisol posterior a la vacuna (reactividad adrenocortical), y el 54% de los niños (n=32) presentó disminución del cortisol posterior a la vacuna (no presentó reactividad adrenocortical). Se comparó los dos grupos utilizando la prueba de U de Mann Whitney, no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos en relación a las variables de crianza ni a las variables de temperamento.

Tabla 5. Variación del cortisol post estresor (vacuna) de acuerdo a las variables de Crianza y Temperamento en una muestra de 59 niños de 1 año de edad de varias ciudades de Colombia.

	No aumento del cortisol (32 – 54%)			Aumento del cortisol (27 -46%)			Valor Z	p
	Mediana	Media	Desv. típ.	Mediana	Media	Desv. típ.		
Extroversión	5,2	5,1	0,4	4,8	5,0	0,6	-1,0	0,308
Afectividad Negativa	3,6	3,4	0,6	3,6	3,7	0,7	-0,7	0,513
Regulación	4,5	4,5	0,5	4,6	4,4	0,8	-0,1	0,891
Expectativas	69,0	71,8	15,5	71,0	73,3	18,5	-0,3	0,778
Prácticas Disciplina	39,5	41,9	11,6	36,0	36,6	5,4	-1,9	0,055
Prácticas Cuidado	54,0	53,0	9,8	58,0	58,0	8,8	-1,9	0,057
Variación del cortisol pre y post vacuna		-4,8	5,6		3,5	2,9		

Z: Estadístico Z de la prueba U de Mann-Whitney.

Asociación entre las variables de crianza y las variables de temperamento con la respuesta al estrés (reactividad adrenocortical)

En la muestra compuesta por los 27 casos en los que se presentó aumento del cortisol (reactividad adrenocortical) se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman,

para evaluar la relación entre las variables reactividad adrenocortical y las variables de crianza y temperamento

Tabla 6. Correlaciones entre las variables de crianza y temperamento y la Reactividad adrenocortical en 27 niños de 1 año de edad.

	REACTIVIDAD ADRENOCORTICAL (VARIACION CORTISOL EL DÍA DE LA VACUNA)
Extroversión	-0,35
Afectividad Negativa	-0,02
Regulación	-0,21
Expectativas	0,00
Prácticas Disciplina	0,31
Prácticas Cuidado	0,05

Como se observa en la tabla 5, la variable practicas disciplinarias se encontró correlacionada a la reactividad adrenocortical de manera baja (0,31), lo cual indica que a mayores practicas disciplinarias de los padres, sus hijos (niños y niñas) presentan mayor reactividad adrenocortical (respuesta al estrés). La variable Extroversión presento una correlación negativa baja (-0,35), al igual que la variable regulación (-0,21) con la reactividad adrenocortical, es decir que entre más alto puntuaron los niños en las variables extroversión y regulación, presentaron menor reactividad adrenocortical.

6. Discusión

Temperamento y Crianza en las familias evaluadas

El impacto de los primeros años del niño ha ocupado el interés de la ciencia y la sociedad, de manera especial la respuesta al estrés como base para el desarrollo futuro (Gunnar & Quevedo, 2007). Para cuantificar la respuesta al estrés varios estudios han utilizado la reactividad adrenocortical (eje HHS) que puede ser evaluada por los cambios en la concentración del cortisol en saliva pre y pos-estresor (Jansen et al., 2010). La presente investigación analizó la respuesta al estrés (reactividad adrenocortical) de los

niños y las relaciones con su temperamento y las expectativas y prácticas de crianza de sus padres.

En esta investigación, los padres de la muestra puntuaron dentro del promedio normativo en cuanto a las prácticas de cuidado, no se encontraron diferencias al comparar las familias con niños y las familias con niñas. Esto apunta a que las prácticas de cuidado no se vieron influidas por el sexo de los niños y coincide con hallazgos de otros investigadores quienes reportan que no hay diferencia en el trato entre niños y niñas (Bronstein, 1988). Sin embargo, otros estudios con niños un poco mayores, si han documentado diferencias, por ejemplo, Solís-Cámara y Díaz-Romero (2007), documentó en un grupo de familias con niños en edades promedio de 3,8 años, una diferencia por sexo a favor de más prácticas de cuidado con las niñas; y Tronick y Cohn (1989) encontraron que la cantidad de tiempo en actividades de juego social y juego con objetos era mayor para el caso de familias con niñas.

Los padres de la muestra puntuaron por encima del promedio normativo en las expectativas de crianza y no se encontraron diferencias significativas según el sexo del bebe. Esto significa que esperaron más de lo que era razonable esperar de acuerdo a la edad del hijo/a. Esto es llamativo dado que los padres

de la muestra estaban inscritos en un programa de educación para padres (Club Pequeñín³), en el cual recibieron información sobre el desarrollo apropiado. Indica que se debe insistir aún más en ese aspecto, pues establecer expectativas apropiadas para el desarrollo de los hijos puede definir el marco para fijar reglas y límites adecuados y además permite un mejor acompañamiento y estimulación de las necesidades de desarrollo.

Los padres de familia de la muestra puntuaron por debajo del promedio normativo en cuanto a prácticas disciplinarias sin diferencias entre niños y niñas. En parte esto podría estar influido por la participación de los padres en el programa de crianza, en el cual se enfatiza fuertemente en la no utilización de ningún tipo de violencia y se trabaja con los padres estrategias de disciplina positiva. Cabe resaltar, sin embargo, que aunque los padres de la muestra están por debajo del promedio normativo, varios padres reconocieron que usaban castigo físico o verbal como una respuesta ante los problemas de conducta de sus hijos. Se volverá sobre este aspecto más adelante.

En cuanto al temperamento no se presentaron diferencias significativas al comparar las familias con niños y con niñas, lo cual es similar a lo que reporta la literatura, pues la mayoría de los autores coinciden en considerar similares ambos sexos, respecto al temperamento infantil (Thomas & Chess, 1984, Rothbart, 1986, Rubin, Hastings, Chen, Stewart & McNichol, 1998). No obstante, algunos autores documentaron que diferencias pequeñas aparecen a medida que transcurre el tiempo (Kohnstamm, Bates & Rothbart, 1989). Este aspecto tiene implicaciones a la hora de realizar programas de capacitación de padres con respecto al temperamento de manera conjunta (niños y niñas). Es importante recalcar en este punto que los padres participantes en esta investigación evaluaron de manera muy positiva la realización de los cuestionarios

de temperamento, pues según expresaron esto les permitió ser más conscientes de las particularidades de sus bebés y de la importancia de adecuar sus prácticas de cuidado y disciplina a estas diferencias individuales.

Relaciones entre la crianza y el temperamento.

No se encontraron asociaciones entre las variables del temperamento y las variables de la crianza en la muestra evaluada. Estos datos concuerdan con algunos estudios como el de Hagekull, Bohlin y Rydell (1997) en los que tampoco se encontraron relaciones entre temperamento y la crianza. Sin embargo, otras investigaciones como la Jenkins, Rasbash & O'Connor (2003) documentaron que los niños más negativos emocionalmente evocan más respuestas parentales negativas y Van den Boom (1995) encontró que la irritabilidad temperamental de los niños hace que los padres tiendan a ser más impacientes y tendientes a usar castigos físicos (Van den Boom, 1995). Aunque esta misma autora también demostró que las madres pueden ser entrenadas para responder de manera más acorde al temperamento de su bebe (Van den Boom, 1995).

Es importante anotar que este grupo de padres no pertenecían a un grupo de riesgo y al contrario estaban inscritos en un programa de acompañamiento en la crianza. Por lo tanto la baja correlación puede ser una señal de lo que Thomas y Chess (1977) denominaron como “bondad del ajuste” es decir una crianza flexible que se adapta a las características propias del temperamento de cada niño (Thomas & Chess, 1977). En este sentido, los teóricos del desarrollo han planteado que “los buenos padres” pueden reaccionar de manera diferente porque son sensibles y flexibles con respecto a la individualidad de cada niño, en lugar que los niños se adapten al mismo molde o reacción (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000).

Las implicaciones de este hallazgo resaltan la importancia de incluir en los programas de educación de padres estrategias para que los cuidadores conozcan y acepten las diferencias temperamentales y de esta manera las

3 El club pequeñín es un programa de acompañamiento en la crianza que funciona hace más de 13 años y es soportado por Productos Familia. Cuenta con una base de datos de aproximadamente 200.000 familias que utilizan los beneficios del programa: conferencias, talleres, redención de material didáctico, programa de radio y comunidad virtual.

características temperamentales no evoquen respuestas fijas e inflexibles en los padres sino que se logre una buena correspondencia o acople que favorezca el desarrollo como al parecer sucedió en este grupo de padres. Valdría la pena realizar estudios adicionales en grupos de padres de grupos vulnerables que no asisten a estos programas, para evaluar el nivel de correspondencia o “bondad del ajuste”, pues si este patrón no se presenta, sería uno de los objetivos de los programas de intervención con padres.

Respuesta al estrés en los niños evaluados

Como se observa en la tabla 11, el 46% de los niños ($n=27$) presentaron aumento del cortisol (reactividad adrenocortical). Estos datos son coherentes con lo publicado en investigaciones previas en las que se midió el cortisol en saliva antes y después de la vacuna y también documentó este aumento del cortisol en bebés de 2, 4 y 6 meses, indicando que la inoculación fue estresante aunque la respuesta del cortisol disminuyó con la edad. (Lewis & Thomas, 1990). Esta investigación tiene relevancia en el sentido de que la mayoría de los estudios con estresores físicos se han enfocado en niños menores de 6 meses y se ha insistido en que se expanda la investigación con niños de edades mayores (Jansen et al., 2010, Gunnar et al., 2009). Esta investigación pone en evidencia que al menos en un grupo de niños, la inoculación y los estresores físicos siguen disparando la respuesta del cortisol, lo cual debe ser tenido en cuenta en los programas de padres y en general en la atención pediátrica de los niños.

En la muestra de los 59 niños, el 54% ($n=32$) no presentó aumento del cortisol posterior a la vacuna. Lo anterior también ha sido reportado por investigaciones previas que han mostrado que algunos niños muestran una disminución del cortisol post-estresor en relación al nivel pre-estresor (Lewis & Thomas, 1990). Entre las razones para este efecto, algunos autores postulan el alto nivel de cortisol pre-estresor u otros factores como la variación diurna de cortisol o los eventos estresores no controlados (Ramsay & Lewis, 2003). También puede

explicarse por el periodo de hiporreactividad que, como en se mencionó anteriormente, presentan muchos niños en la etapa preescolar (Gunnar & Donzella, 2002). De esta forma, es probable que muchos estímulos potencialmente estresores nunca produzcan una respuesta adrenocortical (elevación del cortisol) o esta respuesta sea atenuada debido a los procesos regulatorios (Stansbury & Gunnar, 1994) en los que la crianza sensible tiene un papel importante. Estos datos proveen evidencia adicional y animan a fomentar que los programas de educación de padres incorporen conocimientos sobre la respuesta al estrés, su importancia para el desarrollo y el papel de los padres en la regulación de la misma, pues este periodo de hiporreactividad adrenocortical parece estar soportado en prácticas de crianza sensible que actúan como atenuante (buffer) contra el estrés leve a moderado en esta edad, ya que se protege al cerebro contra elevaciones del cortisol, independientemente de que las respuestas conductuales (como llanto o malestar) sigan presentándose (Gunnar & Quevedo, 2007).

Relaciones entre crianza y respuesta al estrés (reactividad adrenocortical)

Al analizar los resultados que se obtuvieron al buscar las asociaciones entre las prácticas de crianza de los padres y la respuesta al estrés (reactividad adrenocortical), se encontró que la variable prácticas disciplinarias estaba asociada con la reactividad adrenocortical ($R=0,31$). Esto concuerda con otras investigaciones que muestran que los ambientes sociales tempranos, de manera especial el ambiente de crianza, pueden moldear el desarrollo de los sistemas fisiológicos del estrés al configurar la respuesta adrenocortical, por ejemplo se ha encontrado que los niños que recibieron frecuente castigo corporal (palmadas, nalgadas) mostraron mayor reactividad al estrés por la separación materna (Bugental, Martorell & Barraza, 2003) u otras investigaciones que han mostrado la disrupción del vínculo como resultado del dolor infringido por el cuidador (Coyle, Roggman & Newland, 2002).

La disrupción del vínculo y las alteraciones químicas de la respuesta al estrés podrían estar en la base de otras consecuencias negativas del castigo físico para el desarrollo, las cuales han sido documentadas por varias investigaciones. Por ejemplo, se encontró que el castigo físico es un factor de riesgo para la agresión infantil (con padres, pares y hermanos) y la conducta antisocial (Mulvaney & Mebert, 2007, Slade & Wissow, 2004, Taylor, Manganello, Lee, 2010, Grogan-Kaylor, 2004). Adicionalmente el castigo físico se ha asociado a problemas de salud mental en los niños, jóvenes y adultos como depresión, ansiedad, sentimientos de desesperanza, uso de drogas y alcohol, y en general mal ajuste psicosocial (Afifi, Brownridge, Cox & Sareen, 2006). Además se ha documentado que puede causar alteraciones en las regiones dopaminérgicas asociadas con la vulnerabilidad al abuso de drogas y alcohol (Sheu, Polcan, Anderson & Teicher, 2010). Ningún estudio ha encontrado que el castigo físico mejora el desarrollo y la salud o tenga un efecto positivo a largo plazo y en cambio sí efectos negativos a largo plazo y que muchos casos de abuso infantil ocurren en el contexto del castigo físico (Grogan-Kaylor, 2004).

Los datos de esta investigación aportan evidencia adicional a las estrategias globales para la terminación del castigo físico (Acabar Castigo.org, 2013) y a los esfuerzos para que los padres comprendan de manera clara las implicaciones que puede tener su utilización en el desarrollo del cerebro, la salud y las capacidades presentes y futuras de sus hijos (Durrant & Ensom, 2004). Lo anterior sustenta la importancia de la capacitación de padres en estrategias de disciplina positiva, que han probado su eficacia para fomentar el desarrollo de la autorregulación en los niños, que permita la solución de conflictos de manera efectiva. Estas intervenciones o estrategias están basadas en el fortalecimiento del vínculo afectivo, el andamiaje de la función ejecutiva y el acople de las estrategias disciplinarias a las características temperamentales de cada niño (Kochanska, Murray & Harlan, 2000, Kochanska, 1997, Kochanska & Thompson, 1997).

Relaciones entre el temperamento de los niños y su respuesta al estrés (reactividad adrenocortical)

En esta investigación la respuesta al estrés no se encontró asociada a la dimensión temperamental afectividad negativa. Lo cual concuerda con otros estudios que no han encontrado asociación entre temperamento y reactividad adrenocortical (Buss et al. 2003). Vale la pena seguir investigando en el tema, pues otros estudios si han encontrado que los niños con alta afectividad negativa si tienen mayores niveles de cortisol reactivos (Zimmermann & Stansbury, 2004, Van Bakel & Riksen-Walraven, 2004, Stansbury & Gunnar, 1994). Aunque, algunos de estos mismos autores concuerdan que el temperamento puede tener más que efectos principales, efectos moderadores que operan en relación con la crianza que el niño recibe (Gunnar, Brodersen, Nachmias, Buss & Rigatuso 1996).

Finalmente, esta investigación previa ha hecho mucho énfasis en la afectividad negativa y poco o nada en a las otras dimensiones temperamentales, esta investigación aporta datos sobre la importancia de tener en cuenta las otras dimensiones como factores protectores de la respuesta al estrés. La variable extroversión presentó una correlación negativa baja (-0,35), al igual que la variable regulación (-0,21) con la reactividad adrenocortical, es decir que entre más alto puntuaron los niños en las variables extroversión y regulación, presentaron menor reactividad adrenocortical.

7. Recomendaciones

Desarrollar nuevas investigaciones ampliando el tamaño de la muestra para seguir profundizando en la influencia de los padres como determinante de la respuesta al estrés. Incluir en nuevos estudios a grupos de poblaciones vulnerables que no asistan a programas de padres (familias en desplazamiento o que viven bajo la línea de la pobreza, madres con enfermedad mental, niños con sospecha o víctimas de abuso, etc.) La identificación de respuestas al estrés que se asocian más a menudo con tipos de crianza

de riesgo podrían ser útiles para estudios de intervención dirigidos a mejorar la calidad de la crianza y los cambios en los perfiles de respuesta podrían servir como marcadores del éxito de la intervención.

Dado que los estudios con estresores físicos se han centrado sobre todo en niños menores de 6 meses, se sugiere seguir ampliando la investigación con niños de edades mayores, así como estudios longitudinales que permitan realizar el seguimiento de la respuesta al estrés a lo largo de la infancia para avanzar en la observación del periodo de hiporreactividad al estrés y su relación con rasgos temperamentales o características de crianza.

Lista de referencias

- Acabar Castigo.org (2013). *Iniciativa Global para acabar con el Castigo Físico*. Recuperado el 13 de octubre de 2013, de: <http://www.acabarcastigo.org/que-es-castigo-fisico>
- Afifi, T., Brownridge, D., Cox, B. & Sareen, J. (2006). Physical punishment, childhood abuse and psychiatric disorders. *Child Abuse Negl*, 30, pp. 1093-1103.
- Bronstein, P. (1988). Father-child interaction. En P. Bronstein & C. P. Co-Wan (eds.) *Fatherhood today: Men's changing role in the family*, (pp. 107-126). New York: Wiley.
- Bugental, D. B., Martorell, G. A. & Barraza, V. (2003). The hormonal costs of subtle forms of infant maltreatment. *Hormones and Behavior*, 43, pp. 237-244.
- Buss, K. A., Schumacher, J. R., Dolski, I., Kalin, N. H., Goldsmith, H. H. & Davidson, R. J. (2003). Right frontal brain activity, cortisol, and withdrawal behavior in 6- month-old infants. *Behavioral Neuroscience*, 117, pp. 11-20.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*, 2, pp. 218-232.
- Coyl, D., Roggman, L. & Newland, L. (2002). Stress, maternal depression and negative mother-infant interactions in relation to infant attachment. *Infant Ment Health*, 23, pp. 145-163.
- Durrant, J. & Ensom, R. (2004). *Joint statement on physical punishment of children and youth*. Recuperado el 13 de octubre del 2013, de: www.cheo.on.ca/en/physicalpunishment.
- Gartstein, M. & Rothbart, M. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 26, pp. 64-86.
- Granger, D. A., Harmon, A. G., Hibel, L. C. & Romyantseva, O. (2007). Measuring salivary cortisol in studies of child development: Watch out-what goes in might not come out of commonly used saliva collection devices. *Developmental Psychobiology*, 49 (5), pp. 495-500.
- Grogan-Kaylor, A. (2004). The effect of corporal punishment on antisocial behavior in children. *Soc Work Res*, 28, pp. 153-162.
- Gunnar, M. R., Brodersen, L., Nachmias, M., Buss, K. & Rigatuso, J. (1996). Stress reactivity and attachment security. *Developmental Psychobiology*, 29 (3), pp. 191-204.
- Gunnar, M. R. & Donzella, B. (2002). Social regulation of the cortisol levels in early human development. *Psychoneuroendocrinology*, 27, pp. 199-220.
- Gunnar, M. R. & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58, pp. 145-173.
- Gunnar, M. R., Talge, N. M. & Herrera, A. (2009). Stressor paradigms in developmental studies: What does and does not work to produce mean increases in salivary cortisol. *Psychoneuroendocrinology*, 34, pp. 953-967.
- Hagekull, B., Bohlin, G. & Rydell, A. (1997). Maternal sensitivity, infant temperament,

- and the development of early feeding problems. *Infant Mental Health Journal*, 18 (1), pp. 92-106.
- Jansen, J., Beijers, R., Riksen-Walraven, M. & Weerth, C. (2010). Cortisol reactivity in young infants. *Psychoneuroendocrinology*, 35, pp. 329-338.
- Jenkins, J. M., Rasbash, J., O'Connor, T. G. (2003). The role of the shared family context in differential parenting. *Developmental Psychology*, 39 (1), pp. 99-113.
- Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 33, pp. 228-240.
- Kochanska, G., Murray, K. & Harlan, E. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and changes, antecedents and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36 (2), pp. 220-232.
- Kochanska, G. & Thompson, R. A. (1997). The emergence and development of conscience in toddlerhood and early childhood. En J. E. Grusec & L. Kuczynski (eds.) *Parenting Strategies and Children's Internalization of Values: A Handbook of Theoretical and Research Perspectives*, (pp. 53-77). New York: Wiley.
- Kohnstamm, G. A., Bates, J. E. & Rothbart, M. K. (1989). *Temperament in childhood*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Lewis, M. & Thomas, D. (1990). Cortisol release in infants in response to inoculation. *Child Development*, 64, pp. 50-59.
- Martínez, M. & García, M. C. (2011). Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2) pp. 535-545.
- Ministerio de Protección Social (2013). *Esquema Nacional de Vacunación*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Protección Social. Recuperado el 21 de julio de 2013, de: <http://www.minsalud.gov.co/salud/Paginas/EsquemasdeVacunacion.aspx>
- Mulvaney, M. & Mebert, C. (2007). Parental corporal punishment predicts behavior problems in early childhood. *Fam Psychol*, 21, pp. 389-397.
- Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M. & Ariza-Ramírez, D. P. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 245-259.
- Putman, S. (2013). *Mary Rothbart's Temperament-questionnaires*. Recuperado el 18 de agosto de 2013, de: <http://www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/faq/#Answer14>
- Ramsay, D. & Lewis, M. (2003). Reactivity and regulation in cortisol and behavioral responses to stress. *Child Dev.*, 74, pp. 456-464.
- Rothbart, M. K. (1986). Longitudinal observation of infant temperament. *Developmental Psychology*, 22 (3), pp. 356-365.
- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S. & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict, and externalizing problems in toddlers. *Child Dev*, 69 (6), pp. 1614-1629.
- Sheu, Y. S., Polcari, A., Anderson, C. & Teicher, M. H. (2010). Harsh corporal punishment associated with increased T2 relaxation time in dopamine-rich regions. *Neuroimage*, 53, pp. 412-419.
- Shirtcliff, E. A., Granger, D. A., Schwartz, E. & Curran, M. J. (2001). Use of salivary biomarkers in biobehavioral research: Cotton-based sample collection methods can interfere with salivary immunoassay results. *Psychoneuroendocrinology*, 26, pp. 165-173.
- Slade, E. & Wissow, L. (2004). Spanking in early childhood and later behaviour problems: a prospective study of infants and young toddlers. *Pediatrics*, 113, pp. 1321-1330.
- Solís-Cámara R. P. (2007). *Manual de la Escala de Comportamientos para Madres y*

- Padres con Niños Pequeños (ECMP)*. Bogotá, D. C.: Bibliomedia.
- Solís-Cámara, R. P. & Díaz-Romero, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de psicología*, 23 (2), pp. 177-184.
- Spangler, G. & Grossmann, K. E. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64, pp. 1439-1450.
- Stansbury, K. & Gunnar, M. R. (1994). Adrenocortical activity and emotion regulation. . *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, pp. 108-134.
- Taylor, C., Manganello, J. & Lee, S. (2010). Mothers' spanking of 3-year-old children and subsequent risk of children's aggressive behavior. *Pediatrics*, 125, pp. 1065-1087.
- Taylor, S. E., Lerner, J. S., Sage, R. M., Lehman, B. J. & Seeman, T. E. (2004). Early environment, emotions, responses to stress and health. *Journal of Personality*, 72, pp. 1365-1393.
- Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. New York: Brunner, Mazel.
- Tronick, E. Z. & Cohn, J. F. (1989). Infant-mother face-to-face interaction: age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination. *Child Development*, 60, pp. 85-92.
- Van Bakel, H. J. & Riksen-Walraven, J. M. (2004). Stress reactivity in 15-month-old infants: links with infant temperament, cognitive competence and attachment security. *Developmental Psychobiology*, 44, pp. 157-167.
- Van den Boom, D. (1995). Do first-year intervention effects endure? Follow-up during toddlerhood of a sample of Dutch irritable infants. *Child Development*, 66, pp. 1798-1816.
- Zimmermann, L. K. & Stansbury, K. (2004). The influence of emotion regulation, level of shyness and habituation on the neuroendocrine response of three-year-old children. *Psychoneuroendocrinology*, 29, pp. 973-982.

Referencia para citar este artículo: Russo, D., Arteaga, F., Rubiales, J. & Bakker, L. (2015). Competencia social y status sociométrico escolar en niños y niñas con TDAH. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 1081-1091.

Competencia social y status sociométrico escolar en niños y niñas con TDAH*

DAIANA RUSSO**

Profesora Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
Consejo de Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Conicet, Argentina.

FLORENCIA ARTEAGA***

Profesora Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

JOSEFINA RUBIALES****

Profesora Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
Consejo de Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Conicet, Argentina.

LILIANA BAKKER*****

Profesora Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Artículo recibido en marzo 25 de 2014; artículo aceptado en mayo 19 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *Objetivo: Establecer relaciones entre la autopercepción de la competencia social en niños y niñas con TDAH y el status sociométrico escolar. Alcance: Los resultados obtenidos permitirán elaborar estrategias de intervención psicológica como también diseñar abordajes educativos en el aula que fortalezcan la interacción social de estos niños y niñas. Metodología: Estudio descriptivo correlacional con un diseño ex post facto retrospectivo (Montero & León, 2007). La muestra estuvo compuesta por 157 niños y niñas con edades comprendidas entre 8 y 12 años. Conformamos dos grupos, clínico (n=5) y control (n=152), pareados por edad. Administramos el cuestionario Messy (Matson, Rotatori & Helsel, 1983) y el Test sociométrico (Moreno, 1962). Resultados: Los niños y niñas con TDAH son menos asertivos que los niños y niñas del grupo control. La mayoría presenta una posición aislada con respecto a su grupo de pares. Conclusiones: Estos niños y niñas presentan dificultad para establecer relaciones vinculares con sus compañeros y compañeras. No obstante, la autopercepción de sus competencias sociales no coincide en todos los casos con su status sociométrico escolar.*

Palabras Clave: infancia, relaciones interpersonales (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autoras: TDAH, competencia social, status sociométrico escolar.

* Este artículo de **investigación científica y tecnológica** forma parte de un proyecto sobre *Competencia social en niños con TDAH y sus relaciones con Funciones Ejecutivas* llevada a cabo por el Grupo de Investigación *Comportamiento Humano, Genética y Ambiente* de la Facultad de Psicología, UNMdP y el Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación, Cimepb. Con evaluación externa código 15/H152 Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica PSI158/10. Período: enero 2010 a diciembre 2011. Área: Psicología; subárea: Psicología.

** Licenciada en Psicología. Becaria de Investigación Facultad de Psicología UNMdP. Diplomatura en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico en niños y adolescentes. Correo electrónico: daianaprusso@gmail.com

*** Licenciada en Psicología. Diplomatura en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico en niños y adolescentes. Fundación de Neuropsicología clínica. Correo electrónico: florenciarteaga@hotmail.com

**** Doctora en Psicología. Facultad de Psicología, UNMdP. Correo electrónico: josefinarubiales@gmail.com

***** Licenciada en Biología, Especialista en Docencia Universitaria. Profesora Adjunta y Directora de Grupo de Investigación. Facultad de Psicología UNMdP. Correo electrónico: lilianabakker@gmail.com



Social competence and sociometric status school in children diagnosed with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

• **Abstract (analytical):** This study investigates the links between self-perception of social competence in children with ADHD and school sociometric status. The results obtained allow for the development of psychological intervention strategies as well as the design of educational approaches in the classroom to strengthen social interaction for these children. This is a descriptive correlational study with an *expo facto* design (Montero & León, 2007). The sample consisted of 157 children aged between 8 and 12 years. Two groups were formed, clinical ($n = 5$) and control ($n = 152$), paired by age. The Messy questionnaire (Matson, Rotatori & Helsel, 1983) and the Sociometric Test (Moreno, 1962) were administered. Results of the study show that children with ADHD are less assertive than children in the control group and most of the children with ADHD are isolated from their peer group. The study concluded that these children have difficulty establishing bonds with their peers. However, their self-perception of their social skills doesn't always coincide with their school sociometric status in all cases.

Key words: children, relationships (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors key words: ADHD, social competence, school sociometric status.

Competição social e status sociométrico em escolares diagnosticados com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)

• **Resumo (analítico):** Objetivo: Estabelecer relações entre auto-percepção da competição social em crianças com TDAH e status sociométrico escolar. Alcance: Os resultados obtidos permitirão elaborar estratégias de intervenção psicológica, bem como a concepção de abordagens educativas em sala de aula para fortalecer a interação social dessas crianças. Metodologia: estudo descritivo e correlacional com desenho *ex post facto* retrospectivo (Montero & León, 2007). A amostra foi composta de 157 crianças com idades entre 8 e 12 anos. Foram formados dois grupos, clínico ($n = 5$) e controle ($n = 152$), pareados por idade. Foi aplicado o questionário Messy (Matson, Rotatori & Helsel, 1983) e Teste sociométrico (Moreno, 1962). Resultados: As crianças com TDAH são menos assertivas do que as crianças do grupo de controle. A maioria tem uma posição isolada em relação ao seu grupo de pares. Conclusões: Estas crianças têm dificuldade em estabelecer relações de ligação com os pares. No entanto, a auto-percepção de suas habilidades sociais não coincide em todos os casos com o status sociométrico escolar.

Palavras-chave: infância, relações interpessoais (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: TDAH, competição social, status sociométrico escolar.

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) es una de las alteraciones neuroconductuales más frecuentes en la infancia y en la adolescencia (Albert, López-Martín, Fernández-Jaén & Carretié, 2008, Cardo, Servera, Vidal, De Azua, Redondo, y Riutort, 2011). Se caracteriza por tres síntomas nucleares: inatención, impulsividad e hiperactividad. El mayor o menor predominio de alguno de ellos da lugar a tres subtipos:

TDAH predominantemente inatento, TDAH predominantemente hiperactivo-impulsivo, y TDAH combinado (Pardos, Fernández-Jaén & Fernández-Mayoralas, 2009). La prevalencia mundial del TDAH es del 5,29% en niños y niñas en edad escolar (Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman & Rohde, 2007), siendo más frecuente en niños que en niñas con una relación de tres a uno (Valdizán, Mercado & Mercado-Undanivia, 2007). En la mayoría de los casos, algunos de los síntomas persisten en la edad adulta (Pardos et al., 2009). El

diagnóstico es fundamentalmente clínico y debe responder a determinados criterios enmarcados en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM V (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Los síntomas de este trastorno tienen un gran impacto en el desarrollo del individuo e interfieren no solo en la esfera conductual sino también en su funcionamiento social, emocional y cognitivo, causando una importante morbilidad y disfuncionalidad en el niño o niña, en el grupo de compañeros y compañeras, y en su familia (Cardo & Servera, 2008, Miranda-Casas & Soriano-Ferrer, 2010, Salamanca, 2010).

A pesar de ello, la investigación sobre el trastorno se ha centrado fundamentalmente en los aspectos cognitivos (Artigas-Pallarés, 2009, Barkley, 2006, Henríquez-Henríquez, Zamorano-Mendieta, Rothhammer-Engel & Aboitiz, 2010), dejando en un segundo plano el deterioro de otros aspectos clave del desarrollo infantil y de la salud mental, como son las relaciones sociales y la competencia emocional. Actualmente estos aspectos se recogen en las clasificaciones actuales como características asociadas o secundarias, siendo cada vez más los estudios que apuntan a la presencia de una alteración de las relaciones sociales y de la regulación emocional (Albert et al., 2008, Jara-Jiménez, García-Castellar & Sánchez-Chiva, 2011).

Los niños y niñas con TDAH tienen un riesgo significativo de presentar dificultades en su socialización; aproximadamente entre el 50% y el 75% muestran problemas relacionados con los otros (Schafer & Semrud-Clikeman, 2008). El sentimiento de rechazo por parte de sus compañeros y compañeras, los conflictos continuos en el medio escolar y las experiencias de fracaso constantes, unidas a las reacciones habituales de los sujetos adultos en forma de críticas, pueden conducirlos a un pobre autoconcepto, afectando la autoestima y la competencia social (Gratch, 2009).

La competencia social ha sido considerada como una medida sumativa del rendimiento social en las interacciones con iguales y con personas adultas en distintas situaciones, valorada por agentes sociales significativos,

como padres, madres y docentes, incluyendo además al propio niño o niña (Gresham, 1986). Esta forma de entender la competencia social se asienta en un enfoque multivariado, que se sustenta en una evaluación multimétodo, multifuente y multicontexto, en la cual cada sujeto evaluador aporta su punto de vista propio, y conjuntamente contribuyen a una visión más completa de la competencia social del niño o niña (Trianes et al., 2002).

Algunos estudios indican que, en contraste con el elevado grado de rechazo social, los niños y niñas con TDAH tienen percepciones erróneas de su aceptación o rechazo social, sobrestiman sus competencias, y las autopercepciones suelen ser más inexactas en las áreas más comprometidas. Otros estudios aportan datos contradictorios y encuentran que los niños y niñas con TDAH se perciben a sí mismos como diferentes a los demás niños y niñas de su edad, en relación con su propio comportamiento (Barber, Grubbs & Cotrell, 2005, García-Castellar, Presentación-Herrero, Siegenthaler-Hierro & Miranda-Casas, 2006, Hoza et al., 2004, Lora-Muñoz & Moreno-García, 2008).

Un concepto relacionado con el de competencia social, es el de habilidades sociales. Si bien los dos conceptos se ubican dentro de lo que se denomina comportamiento adaptativo, pueden ser diferenciados (Reyna, Ison & Brussino, 2011). Las habilidades sociales se definen como repertorios de comportamientos que se presentan en la vida cotidiana y que contribuyen al logro de buenos resultados en las relaciones interpersonales (Camacho-Gómez & Camacho-Calvo, 2005). Los estudios que han valorado habilidades sociales específicas en el TDAH, han mostrado que estos niños y niñas presentan dificultades en habilidades tales como la asertividad, la cooperación y el autocontrol, y muestran dificultades no solo para percibir y comprender las relaciones lógicas y causales que implica la cognición social, sino también para prevenir y elegir el comportamiento más adecuado en situaciones sociales (Díez, García-Sánchez, Robledo & Pacheco, 2009).

Los autoinformes son indispensables para conocer la autopercepción y autovaloración que el niño o niña tiene acerca de su competencia

social, pero también es importante tener en cuenta la autopercepción que el grupo de pares tiene en relación con el niño o niña con TDAH (Trianes et al., 2002, Trianes, Blanca, García, Muñoz & Fernández, 2007).

Las relaciones con los pares, la aceptación, o el juicio de los mismos, son el indicador clave de la competencia social. Esto puede evidenciarse a través de los tests sociométricos, los cuales constituyen medidas indirectas del estatus social (Pardos et al., 2009).

El estatus sociométrico se refiere a la posición que ocupan las personas dentro del grupo al que pertenecen, fundamentado en el valor y número de las elecciones que el niño o niña emite y recibe por parte de los miembros del grupo, permitiendo identificar también la capacidad y posibilidad de adaptación de este niño o niña a un grupo (Bezanilla, 2012). Diversas investigaciones señalan que los niños y niñas con TDAH, son rechazados por sus compañeros y compañeras, debido a que, por su sintomatología, presentan mayor cantidad de conductas desorganizadas, disruptivas e inesperadas (García & Hernández, 2010, Gratch, 2009, Pardos et al., 2009).

A raíz de la divergencia de los resultados obtenidos en las investigaciones señaladas, nuestro objetivo en el presente trabajo es establecer relaciones entre la percepción de la competencia social y el status sociométrico escolar en niños y niñas con diagnóstico de TDAH.

2. Método

Tipo de estudio

Se corresponde con un diseño de tipo ex post facto retrospectivo con dos grupos: clínico (n=5) y cuasi control (n=152), según la clasificación de Montero y León (2007).

Participantes

Muestra compuesta por 157 niños y niñas con edades comprendidas entre 8 y 12 años. Conformamos de forma intencional dos grupos: la muestra clínica estuvo compuesta por cinco (5) niños y niñas -tres varones y dos mujeres- con

diagnóstico de TDAH derivados por médicos y médicas neurólogos pertenecientes a Centros de Salud de la ciudad de Mar del Plata, Argentina; y la muestra control estuvo compuesta por 152 niños y niñas sin diagnóstico de TDAH pareados por sexo, edad y nivel de instrucción, los cuales formaban parte del grupo escolar de cada niño y de cada niña de la muestra clínica.

La evaluación del presente trabajo la hicimos posteriormente a una evaluación mayor, para confirmar el diagnóstico en los niños y niñas de la muestra clínica, que consistió en una entrevista con los padres y madres, y una evaluación neuropsicológica con los niños y niñas. Los criterios de inclusión para la muestra clínica fueron: diagnóstico de TDAH por los médicos y médicas neurólogos derivantes, criterios diagnósticos para el TDAH según el DSM-IV TR, valores por encima del punto de corte esperado en la escala específica de TDAH (SNAP IV) y nivel intelectual (C. I.) promedio.

Por otro lado, contactamos a los niños y niñas de la muestra control y a sus padres y madres. Los niños y niñas asistían a las mismas instituciones educativas que los niños y niñas con TDAH, siendo compañeros y compañeras de curso de los mismos. Los criterios de inclusión para la muestra control fueron: no cumplir el criterio diagnóstico para el TDAH según el DSM-IV, valores por debajo del punto de corte esperado en la escala específica de TDAH, y C. I. promedio.

En ambas muestras excluimos a niños y niñas con antecedentes de enfermedades neurológicas o psiquiátricas, con trastornos del aprendizaje, y con retraso mental.

Instrumentos

Para realizar la confirmación del diagnóstico de TDAH utilizamos los criterios de inclusión para el diagnóstico del DSM-IV TR (APA, 2013); la Escala estandarizada de Swanson, Nolan y Pelham versión adaptada a los criterios del DSM IV para padres, madres y docentes (Snap IV), cuya validez empírica para inatención posee una sensibilidad de 54% y una especificidad de 78%, y para hiperactividad-

impulsividad los valores son de 86% y 73,5%, respectivamente (Grañana et al., 2006); y el listado de síntomas *Child Behavior Checklist CBCL* (Samaniego, 1998), con los siguientes coeficientes de alpha de Cronbach: problemas internalizadores, 0,90; externalizadores, 0,94; y el total de problemas, 0,97 (Albores-Gallo et al., 2007).

Para evaluar la competencia social autopercebida utilizamos la versión en español adaptada por Trianes et al. (2002), del cuestionario de *The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (Messy)* (Matson, Rotatori & Helsel, 1983). Este instrumento permite evaluar el grado de adecuación de la conducta social, midiendo habilidades, competencias, y problemas del comportamiento social, y es aplicable a niños, niñas y adolescentes de 4 a 18 años de edad (Ipiña, Molina, Guzmán & Reyna, 2010).

El cuestionario para estudiantes comprende ítems agrupados en cinco dimensiones:

- 1) *Habilidades sociales apropiadas* (23 ítems): dimensión que evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos y amigas, compartir, entre otras.
- 2) *Asertividad inapropiada* (16 ítems): esta dimensión explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás.
- 3) *Impulsividad* (5 ítems): evalúa conductas impulsivas, como enojarse, burlarse o criticar a los demás.
- 4) *Sobreconfianza* (5 ítems): esta dimensión explora conductas de sobrevaloración del yo, como agrandarse frente a los demás o actuar como si fuese mejor que los demás, entre otras.
- 5) *Celos/ Soledad* (4 ítems): explora conductas como enojarse y ponerse celoso cuando a otros les va bien, entre otras.

El comportamiento del niño o niña se evalúa en una escala tipo Likert de 4 puntos: nunca (1), a veces (2), a menudo (3) y siempre

(4). Una mayor puntuación indica un nivel más alto de comportamientos inadecuados (dimensiones de 2 a 5) y un nivel más alto de comportamientos adecuados socialmente (dimensión 1), en tanto que la puntuación total refleja una mayor inadecuación social.

El índice de inadecuación social se obtiene restando al máximo valor posible para la dimensión 1 (92 puntos), el total de los puntajes obtenidos por el niño o niña en esa dimensión; posteriormente se suma esa diferencia a la puntuación obtenida de la suma total de las dimensiones inadecuadas (2 a 5) (Ipiña et al., 2010).

En relación con la consistencia interna de este instrumento, se evidencian buenos índices en el estudio de Matson et al. (1983), con valores alfa de Cronbach de 0.54 a 0.80.

Para evaluar el status sociométrico en el aula utilizamos el Test sociométrico (Moreno, 1962). El mismo constituye una técnica que explora las interacciones entre los miembros de un grupo, poniendo de manifiesto los lazos de preferencia que existen en el mismo (Gueventter, 1981).

El test se implementa de manera grupal; consiste en la formulación de tres preguntas a todos los miembros del grupo para que expresen sus preferencias. En este sentido, las preguntas están destinadas a que cada niño o niña elija a dos compañeros o compañeras para sentarse en clase, a dos para compartir el recreo y a dos más para invitar a su casa.

Procedimiento

Suministramos los instrumentos en las instituciones educativas donde concurrían los niños y niñas de ambas muestras. La participación fue voluntaria y sujeta al consentimiento informado de los padres y madres, de los niños y niñas, y de las autoridades de las instituciones. Durante el desarrollo del trabajo nos preocupamos por respetar los principios éticos de la investigación con seres humanos, procurando las condiciones necesarias para proteger la confiabilidad y para actuar en beneficio de los sujetos participantes.

Análisis estadístico

Los datos obtenidos de la escala Messy y del Test Sociométrico fueron sometidos a un análisis estadístico descriptivo, utilizando el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 15. Para realizar la comparación de medias entre los grupos utilizamos la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, una alternativa a la prueba t sobre diferencia de medias cuando no se cumplen los supuestos en los que se basa la prueba t (normalidad y homocedasticidad) (Pardo & Ruiz, 2000). También calculamos el tamaño del efecto de las diferencias, para lo cual utilizamos la clasificación por rangos de Cohen (Quezada, 2007). Con el objetivo de explorar la existencia de relaciones entre la escala Messy

y el test sociométrico, aplicamos una prueba de correlación bivariada para medidas no paramétricas, con el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Por otra parte, por ara obtener el valor total de la escala. en Excel para arivar a los resultados de cada Factor de la escala sumando los para llevar a cabo el análisis de los datos del Test sociométrico usamos el programa computarizado Classroom Sociometrics.

3. Resultados

Competencia social: En la tabla 1 presentamos los estadísticos descriptivos para cada factor del Cuestionario Messy en función de la pertenencia al grupo control y al grupo clínico.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos (M y DE), prueba U de Mann-Whitney y tamaño del efecto Cohen's d para cada dimensión en el grupo clínico y grupo control.

Dimensiones	Grupo Control		Grupo Clínico		Sig.	d
	Media	DE	Media	DE		
1.Habilidades sociales apropiadas	65.52	13.19	68.20	15.73	.51	.20
2.Asertividad inapropiada	23.09	7.68	28.80	7.88	.03*	.74
3.Impulsividad	5.76	2.04	6.00	1.22	.33	.11
4.Sobreconfianza	7.66	2.52	6.80	1.30	.56	.34
5.Celos/Soledad	5.38	1.64	5.80	1.78	.54	.25
Total	68.36	20.56	71.20	21.14	.66	.13

* Diferencias significativas al nivel .05.

El análisis de la misma permite observar que las medias para el grupo clínico se encuentran dentro de la media respecto al grupo control en todas las dimensiones. El puntaje total para el grupo clínico, si bien se encuentra dentro de la media, presenta un valor mayor que el grupo control.

Con el objeto de comparar ambos grupos y determinar si estas diferencias resultan estadísticamente significativas, aplicamos la prueba U de Mann-Whitney. Se observa una diferencia estadísticamente significativa entre el grupo control y el grupo clínico respecto a la dimensión “asertividad inapropiada”. En relación con el resto de las dimensiones (1, 3, 4

y 5), no encontramos diferencias significativas entre ambos grupos.

La tabla 2 presenta las puntuaciones de cada dimensión para cada uno de los participantes de la muestra clínica.

Tabla 2. Medias para cada participante del Grupo clínico.

	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5	Total
Niño 1	76	27	6	5	4	58
Niño 2	63	41	8	8	6	92
Niña 3	43	25	6	6	8	94
Niño 4	82	20	5	7	4	46
Niña 5	77	31	5	8	7	66

- Niño 1: presenta valores dentro de la media para todos los factores a excepción de la dimensión 4 (*sobreconfianza*), en la cual presentó un puntaje inferior al término medio.
- Niño 2: supera al término medio en la dimensión 2 (*asertividad inapropiada*), y en la dimensión 3 (*impulsividad*). En el total obtiene un puntaje superior al término medio.
- Niña 3: presenta un valor por debajo de la media en la dimensión 1 (*habilidad social apropiada*), mayor al término medio en la dimensión 5 (*celos/soledad*). En el puntaje total supera al término medio.
- Niño 4: muestra un valor por encima de la media en la dimensión 1 (*habilidad social apropiada*), siendo menor el valor obtenido en el puntaje total.
- Niña 5: presenta un puntaje mayor al término medio en la dimensión 2 (*asertividad inapropiada*).

Estudio sociométrico: a partir del análisis de las frecuencias de elecciones que realizaron los niños y niñas en las tres preguntas del Test sociométrico, y de los grupos que se establecían a partir de las mismas, pudimos observar que:

- El niño 1 se encuentra en una posición aislada con respecto a su grupo de pares. En el grupo áulico se observan varios subgrupos, con notable división entre varones y mujeres, no encontrándose integrado en ninguno de ellos.
- La niña 2, si bien se encuentra en una posición similar a la mayoría de sus compañeros y compañeras, compartiendo el juego y los momentos recreativos, no puede indicarse lo mismo en referencia a

sus actividades académicas, en las cuales se encuentra en una posición algo aislada respecto al grupo.

- El niño 3 realiza elecciones variadas y dirigidas únicamente a compañeros varones, recibiendo solo una elección mutua. Por otra parte, se presentan subgrupos en el curso con liderazgos tanto de sexo masculino como femenino, no encontrándose el niño incluido en ningún subgrupo.
- El niño 4 fue elegido por varios de sus compañeros y compañeras tanto en lo recreativo como en lo académico, encontrándose en una posición de interrelación muy buena con respecto al grupo. El grupo áulico presenta un índice elevado de interacciones sociales e intención de vínculos, característica posiblemente favorecedora del status sociométrico positivo del niño.
- La niña 5, si bien parece estar formando parte de un subgrupo, debido a que mantiene elecciones entrecruzadas entre varias niñas, no ha recibido elecciones mutuas que permitan confirmar que se encuentra formando parte del mismo.

La tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos para cada pregunta, en función de la pertenencia al grupo control y al grupo clínico y la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos (M y DE), prueba U de Mann-Whitney y tamaño del efecto Cohen's d para cada pregunta del Test Sociométrico en el grupo clínico y grupo control.

	Grupo Control		Grupo Clínico		Sig.	d
	Media	DE	Media	DE		
Socio Pregunta1	1.86	1.61	1.60	2.51	.28	.15
Socio Pregunta2	1.86	1.73	1.40	1.34	.70	.26
Socio Pregunta3	1.88	1.55	1.50	1.00	.67	.24
Socio Total	5.61	4.18	4.80	4.20	.57	.19

El análisis de la misma permite observar que las medias para el grupo clínico son inferiores respecto al grupo control en todas las preguntas, y que no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la cantidad de elecciones.

Finalmente, aplicamos una prueba de correlación con el objetivo de explorar la existencia de relaciones entre la escala Messy y el Test sociométrico.

Tabla 4. Correlación entre las preguntas del Status sociométrico (Test Sociométrico) y las dimensiones de la Competencia Social (Cuestionario Messy).

Cuestionario Messy		Dim 1	Dim.2	Dim.3	Dim.4	Dim.5	Total
Test Sociométrico							
Pregunta 1	Rho Spearman	.12	-.07	-.07	.00	-.01	-.11
	Sig. (bilateral)	.32	.58	.54	.96	.90	.35
Pregunta 2	Rho Spearman	.27(*)	-.06	-.01	.14	.11	-.20
	Sig. (bilateral)	.03	.62	.88	.27	.35	.10
Pregunta 3	Rho Spearman	.18	.01	.11	.12	.23	-.06
	Sig. (bilateral)	.16	.88	.36	.32	.06	.64

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la misma se observa que existe una correlación positiva de intensidad baja entre la pregunta 2 del Test Sociométrico y la dimensión 1 de la Escala Messy.

4. Conclusiones

El análisis hecho permite inferir que los niños con diagnóstico de TDAH presentan dificultad para establecer relaciones vinculares

con sus compañeras y compañeros.

Los resultados evidenciaron que los niños y niñas con TDAH son menos asertivos que sus pares, es decir, presentan mayores conductas agresivas, de burla o abuso de los demás. Se define la conducta asertiva como un estilo de interacción social positiva que afirma los derechos u opiniones propios sin herir a otras personas y sin conformarse pasivamente (Trianes et al., 2002). En este sentido, la falta

de asertividad puede entenderse de dos formas: por un lado, serán poco asertivas aquellas personas consideradas tímidas, dispuestas a dejarse humillar y a no ser respetadas; y por otro lado, también lo serán las personas que se situarían en el polo opuesto: las agresivas, que humillan a los demás y no tienen en cuenta las necesidades del otro (Camacho-Gómez & Camacho-Calvo, 2005). La asertividad permite establecer relaciones positivas y constructivas, ya que las personas que utilizan un estilo asertivo expresan sus sentimientos, piden lo que quieren y dicen no a lo que no quieren (Naranjo-Pereira, 2008).

Por otro lado pudimos observar que, aun considerando el tamaño de la muestra clínica, la mayoría de los niños y niñas con el trastorno se encuentran aislados, en una posición desventajosa respecto al grupo, puesto que reciben una menor cantidad de elecciones de sus compañeros y compañeras. Las dificultades sociales encontradas podrían vincularse a que estos niños y niñas por lo general no se adaptan a las convenciones sociales esperadas dentro de determinados contextos sociales, puesto que las exigencias imprescindibles para formar parte de un grupo suponen compartir y respetar reglas, acatar los códigos asumidos por todos los miembros y sentirse cómplices en las iniciativas que se derivan de los propios juegos; y estos requisitos, que exigen atención, autocontrol e inhibición de las propias conductas, suelen verse afectados en los niños y niñas con TDAH (Aguilar-Roldán, 2009).

Respecto a la relación entre la autopercepción que los niños y niñas tienen acerca de sus competencias sociales y el status sociométrico que ocupan dentro del aula, solo evidenciamos una correlación positiva de baja intensidad entre este último y la autopercepción de habilidades sociales apropiadas, dando cuenta de una débil asociación entre las autopercepciones de los niños y niñas y su status sociométrico. En los casos particulares, solo uno de los niños presenta una posición ventajosa respecto a su grupo de pares con una percepción positiva acerca de su competencia social. El resto de los niños y niñas presentaron una posición desventajosa dentro de su grupo áulico, la mitad con una percepción inadecuada

de sus competencias sociales y la otra mitad con una percepción adecuada de las mismas. Dado que los datos aportados muestran una débil asociación, serían necesarios otros estudios con una mayor muestra clínica que permitan clarificar los datos contradictorios acerca de la asociación entre la percepción que los niños y niñas con TDAH poseen respecto a su competencia social y su status sociométrico en el ámbito escolar.

Una de las limitaciones de este estudio es el tamaño pequeño de la muestra, que se debe a los inconvenientes que se presentan habitualmente para evaluar pacientes diagnosticados con alguna patología y que cumplan con todos los criterios de inclusión que se requieren en un diseño de investigación. Como lo mencionamos anteriormente, sería recomendable ampliar la muestra a un número de niños y niñas que permita generalizar los datos de acuerdo a estadísticas de prevalencia del trastorno.

Además, recomendamos que los estudios futuros incorporen nuevos informantes -principalmente padres, madres y docentes-, para obtener una imagen más precisa del desempeño social del niño o niña al contar con información de un abanico más amplio de contextos sociales, y de esta manera obtener una visión integral de la competencia social que permita implementar acciones de intervención adecuadas a los niños y niñas con el diagnóstico, y así promover una mejor calidad en sus interacciones sociales.

Lista de referencias

- Aguilar-Roldán, M. L. (2009). Dificultades escolares, sociales y familiares del niño hiperactivo. ¿Cómo es su vida cotidiana? *Revista Digital: Investigación y educación*, 53.
- Albert, J., López-Martín, S., Fernández-Jaén, A. & Carretié, L. (2008). Alteraciones emocionales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: datos existentes y cuestiones abiertas. *Revista de Neurología*, 47 (1), pp. 39-45.
- Albores-Gallo, L., Lara-Muñoz, C., Esperón-Vargas, C., Cárdenas, J., Pérez, A. & Villanueva, G. (2007). Validez y fiabilidad del CBCL/6-18. Incluye las escalas del DSM.

- Actas Españolas de Psiquiatría*, 35 (6), pp. 393-399.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5 ed.). Washington, D. C.: American Psychiatric Publishing.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de Neurología*, 48 (2), pp. 63-69.
- Barber, S., Grubbs, L. & Cottrell, B. (2005). Self perception in children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Pediatric Nursing*, 20 (4), pp. 235-245.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Bezanilla, J. M. (2012). *Sociometría: Un Método de Investigación Psicosocial*. México, D. F.: PEI Editorial.
- Camacho-Gómez, C. & Camacho-Calvo, M. (2005). Habilidades sociales en la infancia. *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 3 (1), pp. 1-27.
- Cardo, E. & Servera, M. (2008). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad: estado de la cuestión y futuras líneas de investigación. *Revista de Neurología*, 46 (6), pp. 365-372.
- Cardo, E., Servera, M., Vidal, C., De Azua, B., Redondo, M. & Riutort, L. (2011). Influencia de los diferentes criterios diagnósticos y la cultura en la prevalencia del trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 52 (1), pp. 109-117.
- Díez, M., García-Sánchez, J., Robledo, P. & Pacheco, D. (2009). Habilidades sociales y composición escrita en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento. *Boletín de Psicología*, (95), pp. 73-86.
- García, A. M. & Hernández, S. (2010). Alteraciones emocionales en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 27 (1), pp. 17-24.
- García-Castellar, R., Presentación-Herrero, M. J., Siegenthaler-Hierro, R. & Miranda Casas, A. (2006). Estado sociométrico de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado. *Revista de Neurología*, 42 (2), pp. 13-18.
- Graña, N., Richaudeau, A., Robles-Gorriti, C., Scotti, M., Fejerman, N. & Allegri, R. (2006). Detección de síntomas para trastorno por déficit de atención e hiperactividad: escala Snap IV, validación en Argentina. *Revista Neurológica Argentina*, 28 (1), p. 20.
- Gratch, L. (2009). *El trastorno por déficit de atención (ADD-ADHD). Clínica, diagnóstico y tratamiento en la infancia, la adolescencia y la adultez*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and Definitional issues in the Assessment of Children's Social Skills: Implications for Classifications and Training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15 (1), pp. 3-15.
- Gueventter, E. (1981). *Medida de la Relación Social en el Aula*. Buenos Aires: Docencia.
- Henríquez-Henríquez, M., Zamorano-Mendieta, M., Rothhammer-Engel, F. & Aboitiz, F. (2010). Modelos neurocognitivos para el trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad y sus implicaciones en el reconocimiento de endofenotipos. *Revista de Neurología*, 50 (2), pp. 109-116.
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Arnold, L. E., Pelham Jr., W. E., Molina, B. S. & Wigal, T. (2004). Self-perceptions of competence in children with ADHD and comparison children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72 (3), pp. 382-391.
- Ipiña, M. J., Molina, L., Guzmán, R. & Reyna, C. (2010). Comparación del desempeño social en niños con sordera profunda y audición normal, según distintos informantes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), pp. 1077-1098.
- Jara-Jiménez, P., García-Castellar, R. & Sánchez-Chiva, D. (2011). *Competencias sociales de los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad "TDAH": Valoración desde el entorno*

- familiar y escolar. Castelló: Quaderns Digitals.
- Lora-Muñoz, J. A. & Moreno-García, I. (2008). Perfil social de los subtipos del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Apuntes de Psicología*, 26 (2), pp. 317-329.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F. & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (Messy). *Behaviour Research and Therapy*, 21 (4), pp. 335-340.
- Miranda-Casas, A. & Soriano-Ferrer, M. (2010). Tratamientos Psicosociales Eficaces para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Información Psicológica*, (100), pp. 100-114.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology International. *Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), pp. 847-862.
- Moreno, J. L. (1962). *Fundamentos de Sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Naranjo-Pereira, M. L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (1), p. 10-27.
- Pardo, A. & Ruiz, M. (2000). *Spss 11 guía para el análisis de datos. Análisis no paramétrico*. México, D. C.: Mc Graw Hill.
- Pardos, A., Fernández-Jaén, A. & Fernández-Mayoralas, M. (2009). Habilidades sociales en el Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad. *Revista de Neurología*, 48 (2), pp. 107-111.
- Polanczyk, G., Silva, M., Lessa, B., Bierderman, J. & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis. *American Journal Psychiatry*, 164 (6), pp. 942-948.
- Quezada, C. (2007). Potencia estadística, sensibilidad y tamaño de efecto: ¿un nuevo canon para la investigación? *Onomázein*, 16, pp. 159-170.
- Reyna, C., Ison, M. S. & Brussino, S. (2011). Comportamiento social y procesamiento de la información social en niños argentinos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (1), pp. 57-78.
- Salamanca, L. M. (2010). Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 1117-1119.
- Samaniego, V. (1998). *El Child Behaviour Checklist: su estandarización y aplicación en un estudio epidemiológico. Problemas comportamentales y sucesos de vida en niños de 6 a 11 años*. Buenos Aires: Ubacyt, Mimeo.
- Schafer, V. & Semrud-Clikeman, M. (2008). Neuropsychological Functioning in Subgroups of Children With and Without Social Perception Deficits and/or Hyperactivity-Impulsivity. *Journal of Attention Disorders*, 12 (2), pp. 177-190.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., García, B., Muñoz, A. & Fernández, F. J. (2007). El comportamiento infantil asertivo ante adultos: un examen de relaciones entre variables y fuentes. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (2), pp. 163-182.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. & Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de psicología*, 18 (2), pp. 197-214.
- Valdizán, J., Mercado, E. & Mercado-Undanivia, A. (2007). Características y variabilidad clínica del trastorno por déficit de atención/hiperactividad en niñas. *Revista de Neurología*, 44 (2), pp. 27-30.

Referencia para citar este artículo: Marín-Díaz, V. & Sánchez-Cuenca, C. (2015). Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1093-1106.

Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil*

VERÓNICA MARÍN-DÍAZ**

Profesora Universidad de Córdoba, España.

CARMEN SÁNCHEZ-CUENCA***

Profesora Colegio Miguel Ángel Ortiz Belonte, España.

Artículo recibido en marzo 26 de 2014; artículo aceptado en mayo 19 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Los valores son hoy un elemento de la formación, siendo pieza clave en la Educación Infantil. Junto a estos encontramos la metodología de los cuentos tradicionales como forma de enseñanza-aprendizaje. En el presente artículo exponemos los primeros resultados de un estudio no experimental, llevado a cabo con el objetivo general de conocer cuáles son los valores que el profesorado cree que transmiten los cuentos infantiles. El principal resultado obtenido es que los cuentos tradicionales transmiten diferentes valores en función de la etapa educativa en que se empleen y de la experiencia profesional de los sujetos docentes. Concluimos que la educación en valores a través de los cuentos tradicionales en la etapa de Educación Infantil, es una metodología válida para la socialización de los niños y las niñas.

Palabras clave: infancia, investigación curricular, educación en la primera infancia, aprendizaje, investigación educativa (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autoras: cuentos, valores.

Values education and traditional stories in early childhood education

• **Abstract (analytical):** Nowadays values are an important element of education and represent a key component of Early Childhood Education. In addition, traditional stories are used in teaching and learning methodologies. This article describes the initial results of a non-experimental study that had the general objective of identifying the values that teachers believe are transmitted by traditional stories for children. The main result obtained was that traditional stories and fairytales transmit different values depending on the educational stage of the students and the professional experience of teachers. The study concludes that values education through traditional stories in early childhood education is a valid methodology to facilitate the socialization of children.

Key words: childhood, curriculum research, early childhood education, learning, educational research (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors key words: tales, values.

* Este artículo corto se deriva del trabajo que las autoras estamos realizando dentro del marco del proyecto de tesis doctoral denominado "Estudio y desarrollo de valores a través de los cuentos mediante metodologías tradicionales Vs. TIC, en la etapa de Educación Infantil", dentro de la escuela de doctorado de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Córdoba (España), código 532-Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas. Fecha de inicio septiembre de 2012 y fecha de finalización, diciembre de 2016. Área de conocimiento: Ciencias de la Educación, Subárea de conocimiento: Educación general.

** Dra. en Pedagogía por la Universidad de Granada (España), profesora Titular de la Universidad de Córdoba (España). Correo electrónico: vmarin@uco.es

*** Maestra especialista en Educación Infantil. Profesora de Educación Infantil del centro "Miguel Ángel Ortiz Belmonte". Doctoranda de la Universidad de Córdoba (España). Correo electrónico: casacu32@hotmail.com



Formación en valores e historias tradicionales no palco da educación infantil

• **Resumo (analítico):** Os valores são hoje um elemento na formação, sendo fundamental na Educação Infantil. Junto com isso, encontramos a metodologia de histórias tradicionais, como forma de ensino e aprendizagem. Neste artigo, apresentamos os primeiros resultados de um estudo não-experimental realizado com o objetivo geral de conhecer quais os valores que os professores acreditam que são transmitidos nas histórias infantis. O principal resultado é que os contos tradicionais transmitem valores diferentes dependendo do estágio educacional empregado e a experiência profissional dos professores. Conclui-se que a educação de valores através de contos tradicionais é válida para a socialização das crianças.

Palavras-chave: infância, investigação currículo, educação infantil, aprendizagem, pesquisa educacional (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: histórias, valores.

-1. Introducción. -2. La educación infantil hoy. -3. Los valores en la educación infantil. -4. Los cuentos infantiles y su valor educativo para el desarrollo de actitudes. -5. Método. -6. Resultados. -7. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

¿Transmiten valores los cuentos infantiles? Esta es una de las preguntas clave que la enseñanza en valores trabaja desde la más temprana edad. La intencionalidad de esta acción es que exista una continuidad que permita ir desarrollando y depurando las actitudes del niño o niña frente a cada valor. Otra cuestión fundamental en torno a este tema es ¿qué valores transmiten los diversos y variados cuentos que se trabajan en esta etapa? Una de las principales respuestas que aportan los individuos profesionales de la educación es que, según la temática del cuento y los personajes que intervienen, se van a potenciar más unos valores u otros.

Hasta ahora se ha considerado que la educación en valores tiene una gran relevancia en esta etapa, pues conjuga un enfoque globalizado del mundo que los niños y niñas en ese momento tienen de la vida que les rodea (Amei-Waece -Asociación Mundial de Educadores Infantiles-, 2010), con todos aquellos aspectos que rodean e inciden en su proceso de socialización. La construcción de ese mundo se apoya en una perspectiva que haga posible la aceptación, por la sociedad en general, de que todos los individuos son iguales, tal y como los niños y las niñas lo conciben y entienden (García & Gallego, 2011). Dicha visión debe comenzar su andadura apoyándose en una perspectiva

que suponga la confrontación de los valores y los contravalores que la sociedad ha admitido como generales y válidos para todas y todos (Marín-Díaz, Llorent, González & Mata, 2005). Todo ello tiene que ser hoy en día uno de los objetivos principales de la educación en la etapa infantil, debido -principalmente- a que cada vez se hace más complejo fomentar este tipo de elementos, y la cultura de la impersonalidad está llegando a cotas extremas. En este trabajo, tratamos de establecer cuáles son los valores que transmiten los cuentos infantiles empleados por el profesorado de Educación Infantil como recurso didáctico-curricular y que posibilitan el desarrollo de estos. Partimos de la conceptualización que del término usa Paya (1997, p. 156) al entenderlo como la forma de “integrar a las personas en el conjunto de normas, valores y pautas de acción de la sociedad a la que pertenece”, de ahí que compartimos con Echevarría (2003), Pestaña (2004) y Amei-Waece -Asociación Mundial de Educadores Infantiles- (2010), que este debe ser un elemento transversal del currículo de esta etapa, y de ahí surge nuestro interés en esta investigación.

El objetivo general que buscamos pasa por recoger la opinión de un grupo de docentes que trabaja en la etapa de Educación Infantil, en torno al empleo de los cuentos infantiles como medio para potenciar el desarrollo de una educación en valores, y así poder generar conclusiones

de acción aplicables a los diferentes grupos de clase.

2. La educación infantil hoy

Tradicionalmente se ha venido presentando el desarrollo socio-afectivo, como un cuerpo de estudios unitario en el que se insistía en la mutua interdependencia entre las distintas facetas que implican crecimiento social, crecimiento afectivo y desarrollo de la personalidad. Es difícil que puedan darse teorías o intentos de explicación de estos desarrollos por separado, al igual que arduamente se puede explicar el desarrollo cognitivo sin entender el físico o psicomotor, o la influencia que el desarrollo socio-afectivo tiene sobre la construcción de las estructuras cognitivas de cualquier individuo.

En líneas generales, podemos partir de dos premisas que, a nuestro juicio, marcan el desarrollo socio-afectivo del niño o niña de esta etapa: de un lado, la existencia de múltiples contextos significativos. Se trata de una construcción que se realiza en diferentes ambientes: familiar, escolar, la calle, etc., y que se relacionan entre sí. Por otro lado, nos encontramos con una doble finalidad; esto es, conseguir la integración social del niño o niña, al mismo tiempo que se potencia su diferenciación como individuo autónomo, con espacios propios en el marco social y con capacidad de actuar y modificar a la vez el propio entorno social.

En lo que se refiere al desarrollo y al aprendizaje, según la perspectiva que ha aportado Vigotsky (1984) y desde la visión de Bassedas, Huguet y Solé (1998), el aprendizaje escolar ha sido fundamental para poder razonar y entender cuál es la naturaleza de este y del proceso educativo, además de tratar de determinar las relaciones de todo ello con el crecimiento del individuo. A la vez, el aprendizaje escolar facilita y promueve el desarrollo mediante la creación de zonas de desarrollo, potencia que, según lo mencionado, puede definirse como

(...) la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencia, determinado a

través de la resolución de un problema con la orientación de un adulto o la colaboración de un compañero más capaz (Vigotsky, citado por Riviere, 1984, p. 98).

Y por último, no podemos olvidar el papel del profesorado en el proceso de formación de los niños y niñas. ¿Qué capacidades desarrollan los sujetos docentes en el niño o niña como respuesta a su propia conducta? El alumnado de Educación Infantil debe ser considerado como un todo; la escuela debe encargarse -conjuntamente con la familia- del desarrollo integral de su personalidad. La escuela, en primera instancia, debe constituirse como un espacio de formación y socialización, donde el niño o niña pueda aprender a vivir, creciendo no solo en su formación académica sino también en la moral y ética (Echevarría, 2003); es decir, formar su mente y su alma. En este proceso, un pilar básico será la familia la que ha de compartir el ideario del centro para poder crecer a los niños y niñas como sujetos activos y críticos con la sociedad. Desde esta perspectiva, la infancia debería ser considerada como una etapa que tiene importancia en sí misma, no solo por lo que vendrá después, si no por ser una edad con características propias y específicas que hay que vivir con plenitud e intensidad. La Educación Infantil ya no se entiende como potestad de las familias ni de sus circunstancias sociolaborales y económicas, sino como derecho de la persona desde su nacimiento.

3. Los valores en la educación infantil

Al hablar de los valores debemos puntualizar algunas cuestiones. En primer lugar, hemos de acentuar el carácter real de los mismos. Debe quedar claro que estos no son ficciones, ni objetos de la imaginación pertenecientes, por tanto, al mundo de lo fantástico o imaginario. Sino todo lo contrario: pertenecen al mundo de lo real. Son realidades enraizadas en nuestra cultura. Desde estos pensamos y actuamos, y son los que deciden y dan explicación y coherencia a nuestra vida. No están fuera de nosotros, son como el aire que respiramos, vivimos en ellos. Podemos afirmar que se encarnan en realidades concretas y se expresan a través de ellas, pero a la vez desbordan el lugar de su encarnación

como expresión del yo de la persona (López, 2005).

Cuando se aborda el mundo de los valores es importante, más aún imprescindible, rescatar la realidad de estos, extrayéndola del mundo de la vaguedad y de la fantasía. Solo así podrá ser presentado como algo valioso, noble, algo por lo que merezca la pena esforzarse. El peligro del engaño o de la propuesta falaz acecha constantemente, acercando la falsa idea establecida sobre la realidad del propio valor. De aquí que el primer paso en la formación de los valores a través de la educación, sea el descubrimiento de los mismos como realidad operativa en la vida de toda persona. Identificarlos, ponerles nombre, vincularlos a comportamientos de personas concretas y -preferentemente- a las conductas propias, requisito indispensable en este tipo de educación, aun corriendo el riesgo de tener que asumir que, junto a una experiencia valiosa, se da también en el mismo sujeto el contravalor o la conducta reprochable, provocando que nunca se abandonen las propuestas abstractas, inoperantes e ineficaces del valor en sí mismo y de todo lo que ello conlleva para el desarrollo de la persona.

En segundo lugar, debemos resaltar su carácter inevitable. Ineludiblemente los valores se producen en tanto que la persona es un ser de valores. No se la puede entender sin la presencia de estos; la construcción del yo pasa por la “apropiación” de ellos, por la asimilación del sentimiento de propiedad y pertenencia de ellos. De aquí que sean entendidos como algo cotidiano que acontece en la vida de toda persona. Forman parte de la rutina de nuestra existencia diaria, de tal modo que constituyen “unos excelentes termómetros que marcan el grado de integración o de desintegración que experimentan los diversos grupos sociales” (Duch, 2003, p. 151).

En tercer y último lugar, hay que atender a las diversas clasificaciones que sobre ellos podemos encontrar en la literatura; así, Poma (2011) los agrupa en: morales, estéticos, sensibles, vitales, útiles, lógicos, religiosos y cívicos, mientras que Trilla (1995) plantea la clasificación más desde una perspectiva filosófica que pedagógica, a saber: Compartidos

(A) y No compartidos: Contradictorios con A (contravalores) (B) y no contradictorios con A (C), donde los A serán aquellos que son aceptados de forma generalizada, como pueden ser la bondad, el amor, la paz, el respeto mutuo, etc.; los B son aquellos que “no gozarían de una aceptación generalizada” (racismo, autoritarismo, separatismo, etc.), serían contravalores y por último los C, “tampoco serían compartidos, pero que, en cambio, no serían percibidos de forma generalizada como contradictorios con los valores A” (Trilla, 1995, p. 103).

Por otra parte, los valores en cuanto a objetivos constituyen fines de la actividad humana; y en lo que se refiere a la motivación de la conducta, se instituyen como los principios de la misma. Y si son principio y fin de la acción humana, lo son también de la educación.

Si los valores se caracterizan por ser cualidades -se convierten en cualidades en el momento en que se refieren a un objeto- y por no poder existir por sí solos (Marín-Díaz et al., 2005), será necesario que se desarrolle una formación que capacite para la consecución de los procesos de socialización por el que los sujetos pasan; de ahí que exista una vinculación entre educación y valores.

La educación, en efecto, se guía por el panel de los valores, en cuanto a ideales del proceso educativo. Educar es hacer que el educando ponga los valores en su vida, que los conozca, los estime, los aproveche y los haga crecer. La consecución de una buena educación podría medirse por la calidad y la cantidad de los valores logrados en y por el sujeto estudiante, pues de lo que se trata, en definitiva, es de que la jerarquización que este haga de ellos sea rica y variada. También se trata de que sea una escala correcta, es decir, que se conforme a la jerarquía axiológica objetiva existente, evitando las personales inversiones de estos en contravalores (Quintana, 2005).

Teniendo en cuenta la dificultad para describir y acotar todos los contenidos de la educación en valores, pasamos a enumerar los más relevantes e importantes en la educación de los niños y niñas, que a nuestro juicio son: “consolidación del respeto mutuo y la comprensión, la solidaridad, la tolerancia, la

igualdad, la cooperación y ayuda, la generosidad, la responsabilidad, la paz, la justicia, la libertad y la verdad” (Rollano, 2004, p. 45), los cuales van a marcar la investigación que realizamos y que exponemos más adelante.

El sistema educativo español definido en la normativa aprobada recientemente (Cortes Generales de España -Ley Orgánica para la mejora educativa-, 2013), incluye entre sus finalidades proporcionar a los alumnos y alumnas una formación que favorezca los diferentes aspectos de su desarrollo, lo cual supone e incluye la construcción de un conjunto de valores que no siempre se adquieren de manera espontánea. Estos, básicamente, están referidos a los ámbitos de la convivencia y a la vida social del sujeto, encontrándose relacionados -en gran medida- con las necesidades, demandas y problemas cuya evolución reciente hace necesario su tratamiento en el centro educativo, y suponen una importante contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza.

4. Los cuentos infantiles y su valor educativo para el desarrollo de actitudes

El cuento es un agente motivador que despierta gran interés en los niños y niñas, permitiéndoles convertir lo fantástico en real, identificar personajes, dar rienda suelta a su fantasía, a su imaginación y a su creatividad, además de suavizar tensiones y resolver conflictos (Martín, 2006). Al identificarse con los sujetos protagonistas de los cuentos, los niños y niñas están mejor dotados, también, para comprender sus propias dificultades y poder considerar con confianza en la idea de que un día llegarán a superarlas.

Por otra parte creemos necesario, antes de adentrarnos más en el tema, determinar para qué sirven los cuentos en educación. Apoyándonos en Bruder (2000) podemos indicar que los cuentos ayudan en el desarrollo de la creatividad, de la inteligencia, de las emociones, en la estimulación del lenguaje, en la capacidad de separar la fantasía de la realidad, en aprender a dar y recibir, en el desarrollo del arte, en aprender la lectura subliminal, en jugar, en aprender a enfrentar conflictos y en

desarrollar una identidad armónica, entre otros aspectos.

Un elemento principal -a nuestro juicio- a la hora de emplear los cuentos en el aula infantil, es determinar cuáles serán los que en cada nivel educativo se van a utilizar. Para ello se han de determinar una serie de criterios para seleccionarlos y narrarlos tanto de forma oral como escrita. Siguiendo a Ortega y Tenorio (2006), los cuentos se pueden clasificar atendiendo a sus características en:

- Adaptarse a la etapa evolutiva del niño o niña.
- Ser breves y adaptados a su capacidad de atención.
- Ser sencillos y claros, tanto en el lenguaje empleado como en su estructura. No debe haber demasiados personajes, ya que el niño o niña puede equivocarse en la trama.
- Tener una presentación de una estructura lineal y fuertes contrastes.
- Tener notas de humor para acercarse al alumnado y captar su interés.
- Tratar de conseguir la participación a través de distintas onomatopeyas, respuestas aisladas y reiteradas además de sus comentarios.

Ahora bien, también se pueden clasificar en función de la edad o del contenido, tal y como hacen Medina (1973), Bruder (2000), o Martín (2006). Vinculando ambos aspectos apostamos por la agrupación de Teres y García (1997, pp. 69-70), quienes se centran en las edades del segundo ciclo de Educación Infantil: 3, 4 y 5 años (ver tabla 1).

Tabla 1. Relación de cuentos por edades.

3 años	4 años	5 años
	Blancanieves y los siete enanitos	La Bella y la Bestia
	Pulgarcito	La bella Durmiente
	Caperucita Roja	La ratita presumida
	Cenicienta	La lechera
Garbancito	La casita de chocolate	El gato con botas
El Zapatero y los Duendes	El traje nuevo del Rey	Pinocho
Guillermo Tell	Los tres cerditos	Peter Pan
El enano saltarín	El soldadito de plomo	Los músicos de Bremen
Juan sin miedo	El sastrecillo valiente	Los viajes de Gulliver
Simbad el marino	Aladino y la lámpara maravillosa	La gallina de los huevos de oro
Robin Hood	Ali Babá y los 40 ladrones	Pulgarcito
La princesa y el guisante	Las habichuelas mágicas	Los siete cabritillos
Ratón de Campo y Ratón de Ciudad	El patito feo	El príncipe encantado
El flautista de Hamelín	La sirenita	El príncipe feliz y la golondrina
	La vendedora de cerillas	La reina de las Nieves
	Alicia en el país de las maravillas	Ratón de Campo y Ratón de ciudad
	La cigarra y la hormiga	El ruiseñor del Emperador
		Robinson Crusoe

El valor educativo del cuento procede de sí mismo y de su función pedagógica. Es un recurso que, utilizado en las aulas para la transmisión de valores, proporciona un acercamiento a la cultura en la que se socializa, satisface las necesidades cognitivo-afectivas de los niños y las niñas, pone en contacto al alumnado con un lenguaje culto y elaborado, favorece el desarrollo de la fantasía y la imaginación, y libera tensiones. Es un importante recurso globalizador, es un recurso didáctico que permite globalizar multitud de contenidos, al posibilitar variedad de actividades en torno a el (Ortega & Tenorio, 2006).

Podemos terminar la idea llamando la atención sobre el estudio realizado por González (2006), en el que se ha comprobado el poder de los cuentos entendidos más allá de su utilización para trabajar diversos contenidos del currículo, radicando en su capacidad de transmisión de roles, creencias y valores, lo que favorece el desarrollo social-afectivo del alumnado.

5. Método

Teniendo en cuenta la importancia que tiene el desarrollo de los valores para la convivencia en el mundo actual, hemos desarrollado un trabajo

de investigación sobre la educación en estos, considerada como un pilar de la formación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que desde todos los niveles educativos se trabaja a través de los cuentos infantiles empleados por los docentes y las docentes como recurso de aula. En nuestro trabajo, partimos de un interrogante muy concreto: queremos establecer cuáles son los valores que transmiten los cuentos infantiles, utilizados por el profesorado de la etapa de Educación Infantil como recurso didáctico-curricular. Ubicándonos dentro del espectro de la metodología cuantitativa, este estudio responde a un diseño empírico no experimental, descriptivo y correlacional, dada la naturaleza de los objetivos que hemos pretendido conseguir; no obstante, queremos resaltar que el mismo puede ser completado desde una perspectiva cualitativa que aporte la subjetividad que este tipo de estudio requiere, aspecto este que por motivos de espacio no exponemos aquí. Hemos partido de un modelo estructural relacional de las variables dimensionadas en dos aspectos que son: datos de identificación del profesorado participante y valoraciones de doble entrada, donde relacionamos los cuentos seleccionados con los valores elegidos que se pueden fomentar en esos cuentos infantiles.

A partir de este cuestionamiento de partida, concretamos este en el presente objetivo general, que no es otro que conocer cuáles son los valores que el profesorado cree que transmiten los cuentos infantiles según la edad del alumnado. Este objetivo general lo concretamos en los siguientes objetivos específicos, los cuales se apoyan en la concepción de que un cuento puede transmitir un único valor o más de uno, entendiendo este aspecto desde una perspectiva holística alejada de cualquier halo de negatividad o subjetividad:

1. Describir los valores que transmiten los cuentos infantiles seleccionados.
2. Determinar el número de valores que puede transmitir un cuento.
3. Determinar los valores que según los profesores y profesoras adquirirá el estudiantado según el nivel educativo en que se encuentre
4. Encontrar los valores que transmiten los diferentes cuentos estudiados en función de los años de experiencia profesional.

Las hipótesis de las que partimos son:

- Los cuentos pueden transmitir más de un valor.
- Los cuentos pueden ser empleados como elemento reforzador de un valor una vez se ha adquirido.
- Los cuentos ayudan al docente en el desarrollo de la educación en valores.

Una vez determinado el propósito que rige este estudio, especificamos las variables que dan cuenta de los fenómenos a estudiar. Para su selección, hemos considerado aquellos valores que cree el profesorado que desarrollan los cuentos en cada nivel de Educación Infantil. Estos valores son muy variados, por lo que, para su definición, hemos empleado dos criterios bien diferenciados: de un lado, los datos de identificación del profesorado encuestado y de otro, y muy próximo al modelo Cipp (contexto, entrada, proceso, producto) de evaluación planteado por Stufflebeam y Shinkfield (1990), tuvimos en cuenta la función que las variables desempeñan en el contexto de estudio: variables de entrada (características del profesorado), variables del proceso (uso de cuentos infantiles en el aula) y variables de producto (los valores que transmiten los cuentos infantiles).

Para la obtención de la información referente a estas variables recurrimos a la construcción de una escala dirigida al profesorado del nivel de Educación Infantil. Esta está conformada por una serie de ítems sobre los que se pide al sujeto que manifieste una opinión determinada; es una agrupación progresiva de valores, cada uno de los cuales constituye un valor estándar, los que son utilizados para medir diversos tipos de datos. Empleamos la escala como técnica de recogida de datos en esta investigación, pues permite dar respuesta a los objetivos de investigación planteados.

A través de este instrumento obtuvimos datos por medio de preguntas realizadas a los diferentes docentes de Educación Infantil, cuyo fin es recoger información referente al tema investigado, en este caso las opiniones que tiene el profesorado respecto al desarrollo de valores a través del trabajo con los cuentos infantiles.

Dicha escala consta de dos partes: en la primera se recogen datos de tipo descriptivo: sexo, edad, tipo de centro, titulación, nivel educativo que imparte y años de experiencia docente. Y en la segunda parte se presenta una tabla de doble entrada (ver tabla 2), construida a partir de a) las investigaciones realizadas por Teres y García (1997) sobre los cuentos que se trabajan en Educación Infantil, distribuidos por edades (columna vertical), y b) las investigaciones realizadas por Rollano (2004) donde, siguiendo su teoría, se establecen los valores que son más importantes en la educación del alumnado de estas edades (columna horizontal). Se trata, pues, de que el profesorado al que se le ha administrado este instrumento vaya relacionando con una cruz el valor que considera que se trabaja de entre todos los señalados, en cada uno de los cuentos referidos.

Tabla 2. Escala de valoración de cuentos y valores.

	Respeto mutuo	Comprensión	Solidaridad	Tolerancia	Igualdad	Cooperación y ayuda	Generosidad	Responsabilidad	Paz	Justicia	Libertad	Verdad
El patito feo												
Caperucita Roja												
El flautista de Hamelín												
Hansel y Gretel												
La Bella Durmiente												
El gato con botas												
Los tres cerditos												
Peter Pan												
La Cenicienta												
Los 7 cabritillos												
Los tres osos												
Pulgarcito												
Pinocho												
Blancanieves												
Bambi												
La lechera												
El mago de Oz												
La Bella y la Bestia												
El libro de la selva												

Fuente: Elaboración propia.

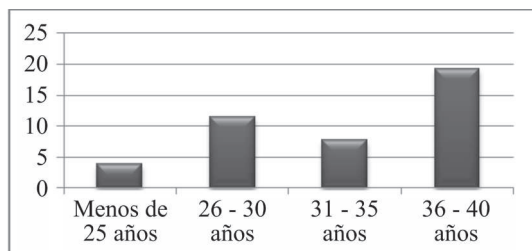
Para la validación de contenido del instrumento, lo sometimos al juicio de 5 individuos expertos, docentes especialistas en educación infantil. Para la selección de estos partimos de las siguientes premisas: más de 20 años de labor profesional en el ámbito de la educación infantil, vinculados al ámbito universitario, con conocimiento de la literatura infantil y de la educación en valores. De estos, dos eran profesores de la Universidad de Granada, Doctores en Pedagogía, maestros de Educación Infantil, como primera titulación profesional. Y las otras tres eran profesoras de la Universidad de Córdoba, dos de ellas doctoras en Psicopedagogía, y la tercera doctora en Pedagogía. Las tres habían ejercido como docentes en la etapa de Educación Infantil durante 4, 8 y 10 años respectivamente, siendo en la actualidad profesoras de universidad en el

Grado de Educación Infantil. Para la valoración de la escala se las entregamos para que aportaran aquello que consideraran oportuno; el equipo finalmente no incorporó ningún cuento ni tampoco ningún valor, dejando el instrumento tal cual lo habíamos diseñado.

La población participante en el estudio estaba conformada por los docentes que imparten sus clases en la etapa de Educación Infantil de la zona de Palma del Río en la provincia de Córdoba; constaba de 34 sujetos, de los cuales 26 conformaron la muestra objeto de estudio. En función de la variable de identificación *sexo*, todas ellas eran mujeres. Podría esto indicar la existencia de un sesgo en la población en lo que se refiere a la variable *género*, pero como señalan Gialamas, Nikiolopoulou y Koutromanos (2013), y Cheng y Chang (2006), los estudios de Educación Infantil y Primaria son carreras

con un perfil eminentemente feminizado, afectando esta variable de manera mundial; es por ello que consideramos la no existencia de dicho sesgo en nuestra muestra, dado que la variable extraña que determina la asignación del alumnado a los grupos durante el proceso de matriculación está fuera del control de los investigadores e investigadoras, atendiendo las variables descriptivas -tipología del colegio, nivel educativo y años de experiencia-. En lo que se refiere a la tipología de los centros, debemos señalar que todos los sujetos participantes pertenecían a centros públicos, puesto que los de carácter privado o concertado que hay en la zona, no remitieron el cuestionario. Por otra parte, es significativo destacar que todas las participantes presentan la misma titulación de ingreso en el cuerpo de docentes (diplomatura en Maestro especialidad de Educación Infantil). En función de la muestra por edad, un 19,2% tiene entre 36 a 40 años, seguidas por 11,5% entre 25 y 30 años, a continuación un 7,7% entre 31 a 35 años, y por último un 3.8% son menores de 25 años. En función del nivel educativo, destaca la participación de profesoras del nivel educativo de 3 años, a continuación de 5 años, y por último del nivel educativo de 4 años. En cuanto a los años de experiencia, la muestra presenta un 53.8% con más de 12 años de experiencia, seguido del 19,2% con 9 a 12 años, luego un 15,4% con 1 a 3 años y por último, un 11,5% con una experiencia de 4 a 8 años.

Gráfica 1. Distribución de la muestra en función de la edad.



Fuente: Elaboración propia.

Para evaluar los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos, empleamos el programa SPSS en su versión 20.0 para Windows, pues fue más fácil obtener, además

de dejarnos realizar de forma más detallada el análisis de los datos cuantitativos, obtenidos después de haber aplicado la escala.

En cuanto al diseño de la investigación para el análisis de los resultados, hicimos un primer estudio de las variables de identificación para poder describir la muestra participante en el estudio y, dado el tipo de escala que empleamos -tabla de doble entrada- solo pudimos realizar un análisis descriptivo de los datos recogidos, el cual está compuesto por los estadísticos descriptivos básicos: media aritmética, desviación típica, distribución de frecuencias y porcentaje de cada una de las variables, los que nos van a ayudar a describir la muestra y nos darán una visión global de la misma, así como las contingencias en función de la edad y la experiencia profesional, desestimando la contingencia referida al sexo, dado que toda la muestra es fémica. Seguidamente realizamos las contingencias pertinentes referidas a la descripción de los valores en los cuentos estudiados; en tercer lugar, las señaladas en función del nivel educativo en que los profesores y profesoras llevan a cabo su labor, y por último las referidas a los años de experiencia.

6. Resultados

A partir de los datos obtenidos tras aplicar la escala de valoración, pudimos describir los valores que más incidencia tienen en los 19 cuentos tradicionales seleccionados a partir de la investigación llevada a cabo por Teres y García en 1997.

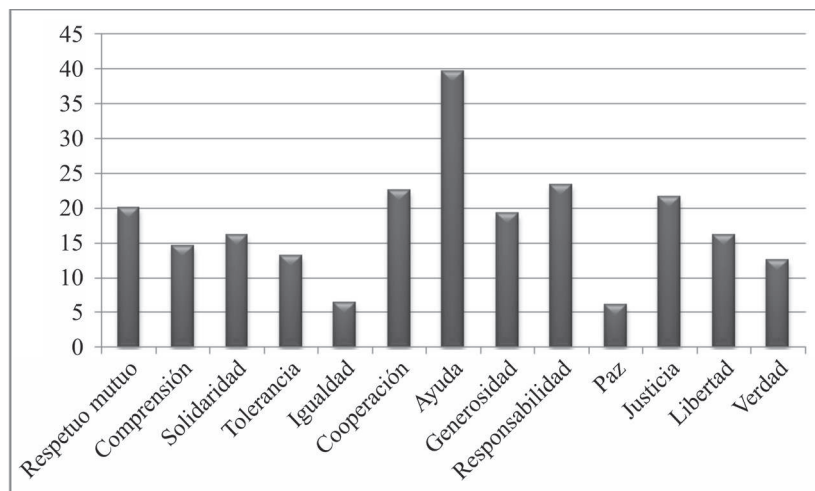
Atendiendo al objetivo uno de esta investigación -Determinar los valores que transmiten los cuentos infantiles seleccionados- y una vez recategorizados los porcentajes obtenidos, comprobamos que los valores que más presencia tienen en los cuentos son (ver tabla 3 y gráfica 1): ayuda (39,67%), responsabilidad (23,27%), justicia (21,64%), cooperación (22,56%) y respeto mutuo (20,04%). En el otro extremo encontramos la paz (6,06%) y la igualdad (6,46%). El resto de valores tiene una presencia media en todos los cuentos.

Tabla 3. Presencia de valores en los cuentos.

	Respeto mutuo	Comprensión	Solidaridad	Tolerancia	Igualdad	Cooperación	Ayuda	Generosidad	Responsabilidad	Paz	Justicia	Libertad	Verdad
El patito feo	53,8%	23,1%	19,2%	50%	23,1%	0%	26,9%	7,7%	0%	0%	7,7%	3,8%	7,7%
Caperucita Roja	3,8%	15,4%	0%	0%	0%	0%	76,9%	26,9%	42,3%	0%	11,5%	0%	11,5%
El flautista de Hamelín	0%	0%	7,7%	3,8%	0%	26,9%	53,8%	0%	34,6%	7,7%	76,9%	11,5%	19,2%
Hansel y Gretel	15,4%	11,5%	7,7%	0%	0%	36,4%	53,8%	3,8%	26,9%	0%	15,4%	38,5%	0%
La Bella Durmiente	3,8%	7,7%	11,5%	11,5%	0%	7,7%	42,3%	11,5%	3,8%	7,7%	19,2%	0%	7,7%
El gato con botas	3,8%	7,7%	26,9%	11,5%	3,8%	46,2%	30,8%	38,5%	26,9%	0%	11,5%	0%	11,5%
Los tres cerditos	15,4%	7,7%	38,5%	3,8%	0%	42,3%	38,5%	7,7%	42,3%	0%	26,9%	7,7%	0%
Peter Pan	15,4%	15,4%	34,6%	3,8%	19,2%	26,9%	19,2%	15,4%	7,7%	7,7%	42,3%	38,5%	0%
La Cenicienta	19,2%	15,4%	7,7%	11,5%	19,2%	19,2%	34,6%	30,8%	11,5%	3,8%	42,3%	7,7%	46,2%
Los 7 cabritillos	11,5%	3,8%	15,4%	0%	0%	7,7%	38,5%	0%	26,9%	7,7%	26,9%	15,4%	11,5%
Los tres osos	23,1%	11,5%	7,7%	19,2%	3,8%	15,4%	38,5%	23,1%	19,2%	7,7%	3,8%	3,8%	7,7%
Pulgarcito	11,5%	3,8%	3,8%	3,8%	0%	26,9%	57,7%	15,4%	23,1%	3,8%	3,8%	11,5%	0%
Pinocho	11,5%	3,8%	3,8%	19,2%	0%	3,8%	15,4%	26,9%	42,3%	7,7%	26,9%	19,2%	46,2%
Blancanieves	26,9%	11,5%	15,4%	3,8%	7,7%	15,4%	42,3%	38,5%	15,4%	0%	42,3%	15,4%	15,4%
Bambi	19,2%	11,5%	23,1%	7,7%	3,8%	42,3%	30,8%	34,6%	30,8%	30,8%	3,8%	23,1%	11,5%
La lechera	0%	3,8%	0%	0%	7,7%	0%	0%	3,8%	46,2%	0%	7,7%	7,7%	3,8%
El mago de Oz	42,3%	23,1%	19,2%	26,9%	3,8%	46,2%	34,6%	7,7%	3,8%	7,7%	7,7%	30,8%	3,8%
La Bella y la Bestia	65,4%	69,2%	26,9%	42,3%	15,4%	15,4%	42,3%	46,2%	15,4%	11,5%	15,4%	30,8%	19,2%
El libro de la selva	38,8%	30,8%	38,5%	30,8%	15,4%	50%	76,9%	26,9%	23,1%	11,5%	19,2%	42,3%	15,4%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 2. Presencia de valores en los cuentos.



Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere al tercer objetivo -Determinar el número de valores que puede transmitir un cuento-, a partir de los datos de la tabla 3 comprobamos que de los 19 cuentos propuestos, 6 de ellos (La Cenicienta, Los Tres osos, Bambi, El mago de Oz, La Bella y la Bestia y El libro de la Selva) transmiten, a juicio de las docentes participantes, los 12 valores determinados. No siendo así en el caso de los cuentos “El flautista de Hamelin” y “La Lechera”, que tan solo transmiten 7 valores, siendo la responsabilidad (46,2%) y

la justicia (76,9%) los que más se potencian, respectivamente.

En cuanto a los resultados obtenidos con respecto al tercer objetivo -Determinar los valores que según los docentes adquirirán los estudiantes y las estudiantes en función del nivel educativo en que se encuentren-, los valores que más se trabajan en los cuentos seleccionados en función del nivel educativo son los que se pueden apreciar en la tabla 4.

Tabla 4. Valores de los cuentos en función del nivel educativo.

Cuento	3 años	4 años	5 años	Apoyo o Refuerzo
Patito feo	Tolerancia	Libertad	Justicia y Verdad	Generosidad
Caperucita roja	Generosidad	Respeto mutuo	Cooperación	Justicia y verdad
El flautista de Hamelin	Responsabilidad	Verdad	Paz	Ayuda
Hansel y Gretel	Respeto mutuo	Comprensión	Generosidad	Responsabilidad
La Bella Durmiente	Comprensión	Respeto mutuo	Libertad	Cooperación
El gato con botas	Comprensión	Igualdad	Respeto mutuo	Verdad
Los tres cerditos	Comprensión	Tolerancia	Respeto mutuo	Generosidad
Peter Pan	Respeto mutuo	Solidaridad	Tolerancia	Paz
La Cenicienta	Justicia	Solidaridad	Libertad	Paz
Los siete cabritillos	Responsabilidad	Respeto mutuo	Comprensión	Paz
Los tres osos	Comprensión	Paz y verdad	Igualdad	Justicia
Pulgarcito	Ayuda y libertad	Justicia	Comprensión y Libertad	Ayuda
Pinocho	Paz	Comprensión	Respeto mutuo	Cooperación
Blancanieves	Generosidad	Libertad	Tolerancia	Solidaridad
Bambi	Cooperación	Comprensión	Verdad	Justicia
La Lechera	Justicia y libertad	Generosidad	Comprensión	Verdad
El mago de Oz	Libertad	Justicia	Igualdad	Ayuda
La Bella y la Bestia	Igualdad	Libertad	Libertad	Paz
El libro de la selva	Verdad	Responsabilidad	Tolerancia	Comprensión

Fuente. Elaboración propia

Atendiendo al nivel educativo, podemos señalar que los cuentos que desarrollan más valores en el nivel de tres años son El patito feo, Los tres cerditos, Los tres osos, El libro de la selva y Blancanieves. Estos cuentos, por lo tanto, son los que más concuerdan con las características psicoevolutivas del alumnado de

esta edad. En el nivel de cuatro años, los que se adecuan mejor al alumnado de estas edades son los siguientes: Caperucita Roja, La Bella durmiente, Blancanieves, Pinocho, La Bella y la Bestia. Por último, en cinco años los cuentos son El flautista de Hamelín, Hansel y Gretel, El gato con botas, Peter Pan, La Cenicienta,

Los siete cabritillos, Pulgarcito y El mago de Oz. Son cuentos más complejos en cuanto a las

características psicológicas de los personajes y en cuanto a las moralejas que nos transmiten.

Tabla 5. Valores de los cuentos en función de los años de experiencia.

Cuento	1 a 3 años	4 a 8 años	9 a 12 años	Más de 12 años
Patito feo	Libertad	Comprensión	Comprensión	Verdad
Caperucita roja	Respeto mutuo	Cooperación	Responsabilidad	Comprensión
El flautista de Hamelin	Tolerancia	Paz	Paz	Respeto mutuo
Hansel y Gretel	Responsabilidad	Comprensión	Comprensión	Solidaridad
La Bella Durmiente	Respeto mutuo	Solidaridad	Comprensión	Responsabilidad
El gato con botas	Igualdad	Comprensión	Justicia	Tolerancia
Los tres cerditos	Generosidad	Comprensión	Comprensión	Respeto mutuo
Peter Pan	Respeto mutuo	Paz	Comprensión	Solidaridad
La Cenicienta	Solidaridad	Paz	Tolerancia	Responsabilidad
Los siete cabritillos	Paz	Comprensión	Solidaridad	Respeto mutuo
Los tres osos	Justicia	Igualdad	Generosidad	Respeto mutuo
Pulgarcito	Respeto mutuo	Cooperación	Comprensión	Solidaridad
Pinocho	Comprensión	Respeto mutuo	Paz	Solidaridad
Blancanieves	Igualdad	Comprensión	Ayuda	Tolerancia
Bambi	Justicia	Libertad	Libertad	Comprensión
La Lechera	Generosidad	Verdad	Respeto mutuo	Igualdad
El mago de Oz	Paz	Cooperación	Cooperación	Generosidad
La Bella y la Bestia	Paz	Libertad	Paz	Responsabilidad
El libro de la selva	Comprensión	Paz	Igualdad	Solidaridad

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar en la tabla 5, el valor que más se destaca en todos los años de experiencia es la comprensión; en el caso extremo encontramos la cooperación. Atendiendo a cada intervalo de años de experiencia, según las docentes con 1 a 3 años de labor profesional el valor que más se desarrolla es el respeto mutuo, frente a las que llevan entre 4 y 12 años de trabajo como profesoras quienes consideran que es la comprensión, como apuntábamos antes. Por último, las docentes que podríamos catalogar de veteranas o “expertise” opinan que el respeto mutuo junto con la responsabilidad son los valores determinantes del proceso educativo a través de los cuentos tradicionales.

7. Conclusiones

Trabajar en la etapa de educación infantil supone hoy un gran reto, fundamentalmente derivado de la gran heterogeneidad que las aulas presentan. Es a partir de esta que los profesores y profesoras deben plantear metodologías de aula que sustenten una formación que los niños y niñas puedan implementar de manera correcta en los niveles superiores de la educación. En esta línea, la educación en valores ha sido tratada de forma coyuntural y transversal a todas las materias del currículo.

Los datos encontrados en este estudio han revelado que las hipótesis de partida se confirman, en el sentido de que,

independientemente de los años de experiencia profesional que los sujetos docentes puedan presentar, los cuentos tradicionales transmiten valores, y estos pueden ser considerados como elementos clave en la construcción del yo del individuo (Eming & Fujimoto-Gómez, 2003). Es significativo constatar que un cuento pueda transmitir más de un valor; sin embargo, es llamativo que el mismo cuento en función del nivel educativo así como de la experiencia profesional del profesorado, varíe significativamente, con lo cual inferimos que, o bien el proceso de socialización de los niños y niñas, o bien el bagaje profesional, determinan las percepciones de estos valores.

Por otra parte, nuestra segunda hipótesis de trabajo -la consideración de que los cuentos pueden ser empleados como elemento reforzador de un valor una vez se ha adquirido- no se confirma, por lo que debemos rechazar así la idea de que los cuentos se puedan emplear como reforzadores de valores adquiridos previamente en cursos anteriores. Por ejemplo, al igual que sucede en la investigación de Andonovska-Trajkovska (2012), la edad de los niños y niñas influye en los valores que los cuentos transmiten; así, el cuento “La Bella Durmiente” en primero de Educación Infantil, potencia el valor de la comprensión; en segundo curso el respeto mutuo, y en último curso la libertad, incluida el aula de apoyo o de refuerzo en donde se trabaja la cooperación. No obstante, la hipótesis tercera -ayudan al docente en el desarrollo de la educación en valores- se refuerza en función de los años de experiencia profesional que los profesores y profesoras presentan, por lo que se puede aceptar esta posición.

En definitiva, consideramos que la formación en la etapa de Educación Infantil tiene un gran sustento en la formación en valores y en el proceso de construcción de la persona; es por ello que los cuentos tradicionales, tan presentes en este momento formativo, cobran una gran importancia ante el desarrollo de los valores que posteriormente guiará la vida de los individuos.

Lista de referencias

- Amei-Waece -Asociación Mundial de Educadores Infantiles- (2010). El trabajo en valores con niños y niñas de 0 a 6 años. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 683-703.
- Andonovska-Trajkovska, D. (2012). Propp's functions recognized in the children's perceptions of the fairy tales. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 1695-1700.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Bruder, M. (2000). *El cuento y los afectos*. Buenos Aires: Galerna.
- Cortes Generales de España (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Madrid: BOE. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Cheng, J. & Chang, C. (2006). Using computers in early childhood classrooms: teachers' attitudes, skills and practices. *Journal of Early Childhood Research*, 4 (2), pp. 269-288.
- Duch, P. (2003). *Cuentos para amar los libros*. Valencia: Brosquil, D. L.
- Echevarría, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), pp. 1-26.
- Eming, M. & Fujimoto-Gómez, G. (2003). Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), pp. 509-521.
- García, G. E. & Gallego, T. (2011). Una concepción abierta e interdisciplinar de la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 17-25.
- Gialamas, V., Nikolopouliou, K. & Kutromanos, G. (2013). Student teachers' perceptions about the impact of internet usage on their

- learning and jobs. *Computers & Education*, 62, pp. 1-7.
Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.012>.
- González, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Campo Abierto*, 25 (1), pp. 11-29.
- López, F. (2005). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Marín-Díaz, V., Llorent, V., González, M. & Mata, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario en educación en valores. *Lusíada de Historia*, II (2), pp. 325-336.
- Martín, A. (2006). Vamos a contar un cuento. *Revista Digital de Investigación y Educación*, 22. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de:
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_revistaense/archivos/N_22_2006/-CUENTO_infan.pdf (03/02/2014).
- Medina, A. (1973). *Enciclopedia de didáctica aplicada*. Barcelona: Labor.
- Ortega, R. & Tenorio, J. M. (2006). El cuento. *Revista Digital de Investigación y Educación*, 26. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de:
http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_revistaense/archivos/N_26_2006/-CUENTO_infan.pdf
- Paya, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Descleé De Brouwer.
- Pestaña, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *Reice, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), pp. 67-82. Recuperado el 12 de junio de 2014, de:
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a04.pdf>
- Poma, M. I. (2011). *Programa en educación de valores para fortalecer la formación ciudadana y la cultura de paz en los niños de segundo año de Educación Básica Paralelo "C" en la escuela Cristóbal Colón ubicada en el Cantón Salcedo provincia de Cotopaxi*. Tesis Doctoral inédita, Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador. Recuperado el 12 de junio de 2014, de:
<http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/1469/1/T-UTC-1345.pdf>
- Quintana, J. M^a (2005). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
- Riviere, A. (1984). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Visor.
- Rollano, D. (2004). *Educación en valores*. Vigo: Ideaspropias.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1990). *Evaluación sistemática: teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Teres, M. D. & García, F. (1997). *Desarrollos curriculares para la educación infantil*. Madrid: Escuela Española, S. A.
- Trilla, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7, pp. 93-120. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a04.pdf>
- Vigotsky, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp. 105-116.

Referencia para citar este artículo: Soler-Masó, P., Planas-Lladó, A. & Fullana-Noell, J. (2015). La evaluación de las políticas municipales de juventud a partir de un sistema de indicadores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1107-1123.

La evaluación de las políticas municipales de juventud a partir de un sistema de indicadores*

PERE SOLER-MASÓ**

Profesor Universidad de Girona, España.

ANNA PLANAS-LLADÓ***

Profesora Universidad de Girona, España.

JUDIT FULLANA-NOELL****

Profesora Universidad de Girona, España.

Artículo recibido en julio 9 de 2014; artículo aceptado en septiembre 18 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** En este artículo presentamos un sistema de indicadores (SIAPJove) para evaluar políticas municipales de juventud. El sistema ha sido creado y validado por un grupo de individuos expertos y se ha aplicado en tres municipios de Cataluña en el Estado Español, en forma de estudio de caso para comprobar su aplicabilidad y eficacia. El resultado es un instrumento con 12 ámbitos de evaluación, 32 objetivos de evaluación y 83 indicadores. Permite evaluar la situación de dichas políticas, hacer evidentes las tendencias y los cambios, valorar su nivel de eficacia y contribuir a establecer objetivos a corto y medio plazo. Asimismo, se puede utilizar como herramienta para la autoevaluación, para reflexionar sobre la propia acción y aprender de los errores y las dificultades en el desarrollo de las políticas municipales de juventud.

Palabras clave: juventud, España, administración local, evaluación, gobierno local (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: políticas de juventud, indicadores de evaluación.

Evaluation of municipal youth policies through an indicators system

• **Abstract (analytical):** This paper presents a system of indicators (SIAPJove) for the evaluation of municipal youth policies. The system has been created and validated by a group of experts and has been implemented in three municipalities of Catalonia (Spain) in a case study to test its applicability and effectiveness. The result is an instrument that has been organized into 12 evaluation areas, 32

* **Artículo de investigación científica y tecnológica** en el área de otras ciencias sociales y en la subárea interdisciplinaria. Presenta los resultados de la investigación realizada por Soler, P. (IP), Estivill, J., Fullana-Noell, J., Masó, L., Monseny, M., Muñoz, G., Planas-Lladó, A., Turon, N. y Vilà, M. con la colaboración de Ramisa, J. y Vila, C., con el título "Propuesta de un sistema de indicadores para evaluar las políticas municipales de juventud". Contó con financiación pública de la Agencia Catalana de la Juventud de la Generalitat de Catalunya a través de la *Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Estudio y Análisis en Materia de Juventud en Cataluña*, con la referencia 2009AJOVE00010. La investigación se desarrolló desde abril del 2010 hasta octubre del 2011. Posteriormente el resultado obtenido se ha seguido actualizando y ha dado lugar a la aplicación informática: <http://siapjove.udg.edu/es-es/inicio.aspx>. Sobre este mismo trabajo puede consultarse también Planas-Lladó, Soler-Masó & Vilà (2014).

** Profesor Titular de Universidad del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Girona. Director del Máster Interuniversitario Juventud y Sociedad desde 2008. Correo electrónico: pere.soler@udg.edu

*** Profesora Lectora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Girona. Con experiencia como técnica de juventud en el sector público y privado. Profesora del Máster Interuniversitario Juventud y Sociedad. Correo electrónico: anna.planas@udg.edu

**** Profesora Titular de Universidad del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Girona. Directora del Máster en Educación en la Diversidad. Correo electrónico: judit.fullana@udg.edu



objectives and 83 evaluation indicators. When applied to local youth policies this evaluation tool makes it easier to describe the situation of these policies, obtain evidence regarding trends and changes, measures the effectiveness of these policies and establishes short term and mid-term goals. Furthermore, it can also be used as a self-evaluation tool in order to reflect on the actions that local governments are carrying out and supports learning from mistakes and difficulties observed in the development of municipal youth policies.

Key words: youth, Spain, local administration, evaluation, local government (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors key words: youth policies, evaluation indicators.

Avaliação das políticas municipais de juventude a partir de um sistema de indicadores

• **Resumo (analítico):** O artigo apresenta um sistema de indicadores (SIAPJove) para avaliar as políticas de juventude municipais. O sistema foi criado e validado por um grupo de peritos e tem sido implementado em três municípios da Catalunha no Estado espanhol como um estudo de caso para verificar a sua aplicabilidade e eficácia. O resultado é um instrumento com 12 âmbitos de avaliação, 32 objetivos de avaliação e 83 indicadores. Este instrumento aplicado as políticas de juventude municipal permite descrever a situação das mencionadas políticas, evidenciar as tendências de mudanças, avaliar o seu nível de eficiência e contribuir para estabelecer objetivos a curto e médio prazo. Igualmente, pode-se utilizar como ferramenta para a autoavaliação, para refletir sobre as ações próprias e também para aprender dos erros e das dificuldades no desenvolvimento de políticas de juventude municipal.

Palavras-chave: juventude, Espanha, administração local, avaliação, governo local (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Autores palavras-chave: política de juventude, indicadores de avaliação.

-1. Introducción. -2. La evaluación de las políticas de juventud y de la realidad juvenil. -3. Metodología. La construcción del SIAPJove como propuesta de indicadores de evaluación para las políticas municipales de juventud. -4. Resultados. -5. Conclusiones. - Lista de referencias.

1. Introducción

La consideración y el tratamiento de las cuestiones juveniles en el conjunto de las políticas públicas han suscitado en el pasado -y siguen suscitando hoy- debates y posicionamientos diferentes. Más allá del hecho comprensible de que las tradiciones políticas y organizativas de los diferentes Estados hayan generado modelos organizativos diferentes en cuanto al tratamiento de las políticas públicas, las políticas de juventud también han tenido aproximaciones diferentes según se haya adoptado una percepción de la juventud como problema o como recurso (Bendit, 2006). La fragmentación de las políticas públicas en áreas temáticas -educación, cultura, ocupación, vivienda, urbanismo, etc.-, responde más que a una razón operativa y práctica, a una determinada visión, alcance y dimensión de los asuntos públicos.

El trabajo que aquí presentamos parte de la convicción de que las políticas municipales de juventud deben ocupar un espacio central en las políticas sociales, a la vez que se pueden convertir también en un medio para la transformación social, facilitando proyectos de vida a las personas jóvenes, fomentando la movilidad social, luchando contra las desigualdades y promoviendo, en definitiva, el papel de la juventud como motor de cambio. Esta centralidad justifica, hoy por hoy, la necesidad de las políticas y de las unidades específicas de juventud. Los jóvenes y las jóvenes requieren, en muchos casos, una atención específica a causa de factores muy diversos y cambiantes, vinculados a la condición juvenil misma. Se necesitan unidades que garanticen y aseguren un despliegue correcto de las políticas públicas y que lideren los procesos de evaluación y reformulación.

En la mayoría de ocasiones, la acción política en juventud se ha centrado más en la ejecución de acciones y proyectos concretos que en la planificación y evaluación de dichas políticas. En el caso de las políticas de juventud en España hay algunos aspectos que en cierto modo las hacen particulares. En primer lugar, se trata de un área que tradicionalmente ha tenido poco peso político dentro de los organigramas de la administración pública. Ha sido con el paso de los años que ha ido adquiriendo contenido y consistencia a partir de la necesidad de hacer evidente una atención integral a los individuos jóvenes, y a partir de construir y coordinar planes fundamentados en políticas transversales. Esta situación ha tenido como contrapartida agilidad y capacidad de ensayo y de experimentación. A pesar de ello, sigue predominando una acción real -cuando no exclusiva- centrada en las tradicionales áreas de educación en el tiempo libre, recreación y deporte, evidenciándose contradicciones entre los documentos estratégicos y programáticos a gran nivel y los programas reales que se ejecutan en la práctica. Esta situación no es exclusiva del contexto español. Rodríguez (2003) y Mariñez (2006) formulan un diagnóstico similar en el contexto latinoamericano, y constatan el distanciamiento entre los discursos y las prácticas en juventud, y un predominio de las políticas periféricas en las actuaciones por parte de la administración pública. En segundo lugar, las políticas de juventud han sido desplegadas por áreas y departamentos que no tienen una figura profesional especializada ni definida. Los *técnicos de juventud* han sido profesionales con trayectorias formativas muy diversas, niveles profesionales también variados y encargos diferenciados (Soler-Masó, Bayot, Planas-Lladó & Vila, 2002, Viñas, 2010). Este hecho ha puesto de manifiesto la falta de reconocimiento profesional de estos sujetos profesionales y la necesidad de disponer de personal formado, para poder garantizar el correcto desarrollo de las políticas y el ejercicio de la profesión en sus diferentes ámbitos y niveles de acción. Esta falta de reconocimiento ha condicionado el desarrollo de las políticas y también, de manera especial, su evaluación.

La introducción de elementos metodológicos transversales, como la participación juvenil y la cooperación entre departamentos y entre instituciones, se ha hecho habitual a pesar de las enormes dificultades a la hora de materializarse. De este modo se han ido extendiendo los planes integrales de juventud, como una apuesta metodológica y política que ha transformado la estructura de muchas de estas unidades administrativas y les ha dado cierto protagonismo.

Esta institucionalización e implantación de las políticas de juventud y de las estructuras que de ella se desprenden, parece haberse estancado. Más allá de los graves recortes presupuestarios que desde el año 2008 han afectado las políticas sociales en España, hay que mencionar algunos aspectos críticos señalados por el colectivo de técnicos de juventud como aspectos que han frenado el desarrollo de estas políticas. Tal como nos hacía notar el informe de Iválua (Obregón, Blasco & Ferrer, 2009), el colectivo de técnicos de juventud afirmaba que los planes locales habían acabado convirtiéndose en un formalismo para acceder a subvenciones; que estos planes desincentivaban la innovación.

Montes (2008) afirmaba que era difícil imaginar una marcha atrás que desterrara del mundo de la acción social las políticas de juventud, ya que se iban cubriendo etapas de su consolidación y reconocimiento público. Sin embargo, la afectación de la crisis económica en la juventud y, sobre todo las privaciones económicas que se imponen a todas las administraciones públicas, y de forma especial a los ayuntamientos, tienen un efecto regresivo en todas las políticas sociales, particularmente en las políticas dirigidas a la gente joven (Planas-Lladó, Soler-Masó & Feixa-Pàmpols, 2014). En el caso de los municipios la situación se agrava, porque buena parte de los ingresos procedían de transferencias de otras administraciones que actualmente se están retrasando, reduciendo o eliminando. También han disminuido o han desaparecido los ingresos procedentes de las licencias de construcción, a raíz de la crisis que sufre este sector. Los jóvenes y las jóvenes se convierten en uno de los colectivos más castigados por la crisis actual, y las políticas de juventud ven reducidos los recursos, programas

y ámbitos de actuación. Es una situación difícil de manejar.

2. La evaluación de las políticas de juventud y de la realidad juvenil

Entre los análisis de realidad juvenil, imprescindibles para el desarrollo y evaluación de las políticas, hay diversidad de aportaciones. La Declaración de Lisboa sobre políticas y programas relativos a la juventud (Lisboa, agosto de 1998), aprobada en la Conferencia Mundial de Ministros encargada de Juventud, acordó establecer períodos para conseguir los objetivos de las políticas nacionales de juventud y elaborar indicadores para disponer de bases nacionales comunes de evaluación de estas políticas. En la misma línea se puede encontrar las aportaciones del grupo de expertos que, por encargo de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en 2005 se reunió para definir una batería de indicadores orientados a medir el desarrollo juvenil, con la intención de explorar la posibilidad de elaborar un índice de desarrollo juvenil (United Nations, 2005). Los avances en este sentido permiten fundamentar las políticas de juventud y deberían contribuir a fortalecer los discursos y retos en este ámbito.

En Europa, uno de los referentes a tener en cuenta es el documento final del Encuentro de Expertos en Indicadores de Políticas de Juventud, celebrado en Estrasburgo en marzo de 2003 por encargo del Consejo de Europa. En este encuentro, los expertos y expertas hacen recomendaciones sobre el uso de los indicadores en la evaluación de políticas de juventud y proponen objetivos (Council of Europe, 2003). El documento expone que, pese a que las políticas de juventud no deben evaluarse solo a través de indicadores, estos son importantes para ayudar a entender la realidad juvenil y contribuyen a la construcción de las políticas de juventud. En el informe también se sugiere que en la evaluación de las políticas de juventud se debe tener especial consideración a los agentes que ejecutan estas políticas.

Más adelante, la aprobación de The EU Youth Strategy (2010-2018) supone un avance en la planificación y sistematización de políticas de juventud. Es una propuesta estratégica de política de juventud a nivel de la Unión

Europea que pretende promover la igualdad de oportunidades educativas y laborales para las personas jóvenes, así como fomentar su ciudadanía activa y su participación en la sociedad. La propuesta parte de la idea de que una mejor comprensión de las condiciones de vida de los jóvenes y las jóvenes facilitará la toma de decisiones, con lo cual son necesarias evidencias sobre la realidad juvenil. En el año 2009 se publica el primer informe de la UE sobre la juventud, y actualmente ya se dispone de su actualización a través de los National Youth Reports 2012. A partir de este informe se establece un grupo de trabajo sobre indicadores de juventud en la UE. El resultado de este grupo se concreta en una propuesta de 40 indicadores de realidad juvenil que inciden en los diferentes ámbitos de la Estrategia de Juventud de la UE (DG Education and Culture, 2011). También el trabajo de López y Bendit (2001) propone una lista de indicadores sobre políticas estatales de juventud a partir de un estudio realizado por Bendit y Wallace en el marco del Study on the State of Young People and Youth Policy in Europe (Iard Institute, 2001).

Con relación a las propuestas de evaluación de políticas nacionales y locales de juventud, aunque escasas, queremos destacar algunas aportaciones. La evaluación del World Programme of Action for Youth (WPAY) de las Naciones Unidas dio lugar a la Guía Juvenil para Evaluar Políticas Nacionales de Juventud (Naciones Unidas, 2004). Esta guía podía ser utilizada como punto de partida para determinar qué habían hecho cada gobierno y la sociedad civil para mejorar las condiciones de vida de los jóvenes y las jóvenes. Iba dirigida a los jóvenes mismos y recogía de forma sencilla y estructurada las acciones que deberían incluir las políticas nacionales de juventud. Los informes de diferentes países pueden consultarse en la web de United Nations Department of Economic and Social Affairs. También es interesante el estudio de Angel (2005) que además de hacer aportaciones en el desarrollo, implementación y evaluación de las políticas de juventud a nivel nacional, aporta algunos indicadores para ayudar a medir los resultados de las políticas de juventud, tales como: incremento de estructuras de participación juvenil, fortalecimiento de organizaciones y redes juveniles, incremento en

la financiación de programas para la juventud, fortalecimiento de las instituciones a nivel local, mejora de los servicios para jóvenes, etc. Entre los trabajos recientes sobre evaluación de políticas de juventud cabe citar también las aportaciones de Esengul, Mamaev y Yefimova-Trilling (2012) y de Azanjac, Bradic, Krivokapić, Spoerri y Stojic (2012), que forman parte de los seis informes piloto sobre políticas públicas de juventud (Estonia, Kyrgyzstan, Liberia, Nepal, Serbia y Uganda), y que analizan el impacto de las políticas públicas de juventud en Kyrgyzstan y Serbia. Los informes están financiados por la Open Society Youth Initiative.

Con la voluntad de proporcionar herramientas y recursos que puedan ayudar a completar la evaluación y hacer esta tarea más ágil, un grupo de investigadores del Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Girona ha diseñado un instrumento de evaluación, con la intención de facilitar la valoración tanto de los procesos como de los resultados de las políticas locales de juventud. El objetivo de dicho instrumento es contribuir a la evaluación de dichas políticas y evidenciar el progreso de estas. Esta información puede ser útil para completar la memoria plurianual y evidenciar las tendencias. Pensamos que conviene dotar las políticas locales de juventud de un instrumento que ayude a sistematizar la recogida y el tratamiento de la información, y a la vez permita hacer visible el trabajo que se realiza desde los municipios, a pesar de las limitaciones y tendencias nocivas que, según Barbieri, Partal y Merino, (2011, p. 493), pueden tener los indicadores de evaluación, como la *visión de túnel*, la *suboptimización*, la *miopía*, la *falsa representación* o la *manipulación*. El sistema de indicadores se diseñó pensando en el contexto de los municipios catalanes, pero la propuesta, o parte de ella, puede ser aplicada y adaptada en otras realidades contextuales.

3. Metodología. La construcción del SIAPJove como propuesta de indicadores de evaluación para las políticas municipales de juventud

3.1. Enfoque del SIAPJove

Definir el enfoque del SIAPJove implica definir dos aspectos esenciales: por un lado,

definir la perspectiva de evaluación que consideramos más adecuada y que debe orientar su planteamiento y su utilización en la práctica y, por otro, los ámbitos o temas de los cuales derivarán los objetivos de la evaluación. Para definir el primer aspecto hemos recurrido a los planteamientos en el campo de la evaluación de programas de políticas públicas. Para el segundo hemos partido de la bibliografía existente, del análisis de experiencias y del diálogo directo con técnicos de juventud.

Evaluar consiste en una determinación de los méritos y del valor del objeto evaluado (Stake, 2006), que debe implicar también la valoración de su legitimidad, de su viabilidad, de su relevancia y de su equidad, entre otros factores (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). El sistema de indicadores que elaboramos deberá permitir valorar no solo la calidad técnica del despliegue de las políticas y la consecución de los objetivos, sino que debe ofrecer la posibilidad de evaluar su legitimidad, su viabilidad, su equidad y la atención a necesidades reales que proporcionan.

En la evaluación de políticas públicas, existe una tendencia bastante marcada hacia enfoques sumativos. El problema, sin embargo, no es el enfoque en sí, sino el hecho de que, en el ámbito de las administraciones públicas lo más común es que cuando el proceso de evaluación ha terminado, los nuevos programas ya se han empezado a implementar debido a las exigencias de las dinámicas políticas, administrativas y presupuestarias. Ello ocurre porque los procesos de evaluación no están integrados en la dinámica de toma de decisiones (Blasco & Subirats, 2009, p. 59). Los procesos de evaluación formativa y sumativa implican toma de decisiones de diferente índole. El sistema de indicadores por sí solo no asegura que el proceso de evaluación se sitúe en la dinámica de toma de decisiones, pero puede ser una ayuda importante para que se creen unas dinámicas evaluativas integradas en los procesos de planificación y de decisión.

En la evaluación de políticas públicas, la elección sobre cuáles son los criterios, valores o estándares que se deben tener en cuenta, implica un ejercicio de poder que conecta la evaluación con la política (Karlssohn & Conner,

2006). Ambas están relacionadas con valores, juicio de valores y conflictos de valores en la vida pública. La realidad es -según Karlsson y Conner (2006)- que la evaluación, para perseguir el propósito de emitir juicios, no puede evitar la cuestión de la política. En este terreno de las relaciones entre política y evaluación hay que poner énfasis, desde nuestro punto de vista, en la democratización del proceso de evaluación.

En cuanto a los objetivos de evaluación que articulan esta propuesta de indicadores, estos se construyen a partir de la consulta de la bibliografía existente sobre políticas de juventud, del análisis de las experiencias previas y del diálogo directo con técnicos y políticos responsables de políticas de juventud. Para ello se tienen en cuenta los objetivos vigentes en el Plan Nacional de Juventud de Cataluña 2000-2010 (Generalitat de Catalunya, 2001) en el momento de realizar este proyecto, así como otros documentos y planes orientadores de las políticas de juventud (Council of Europe, 2003, Instituto de la Juventud, 2006, United Nations, 2010). Se tiene acceso también al borrador del nuevo Plan de Juventud que se prepara para el período 2010-2020, así como también al Plan Interministerial de Juventud de España (2005-2008) y The EU Youth Strategy (2010-2018). Estos documentos ponen de manifiesto que en el contexto donde se quiere aplicar la propuesta de indicadores de evaluación de políticas de juventud, hay unos ámbitos habituales que pueden ayudar a identificar y a delimitar las políticas que se desarrollan en relación con los jóvenes: *Educación, Empleo, Vivienda, Salud, Cultura, Participación y Cohesión social*. En nuestro caso, completamos esta propuesta a partir de tratar tres aspectos más que podrían incluirse en estos ámbitos, pero que en nuestro caso queremos que tengan entidad y visibilidad propia por la importancia estratégica que tienen en el desarrollo de las políticas de juventud. Se trata de los ámbitos del *Deporte, la Información y Orientación juvenil* y la *Movilidad*. Finalmente, se incluyen dos ámbitos más a partir del contacto con los responsables de juventud y la importancia que han otorgado a ellos: los *aspectos metodológicos* y los *recursos* dedicados al despliegue de las políticas de

juventud. De esta manera se configuran los 12 ámbitos de evaluación que engloban los 32 objetivos que pretenden evaluar la acción del Gobierno local hacia los jóvenes y las jóvenes. Se trata, pues, de captar y valorar el trabajo transversal que realiza la administración municipal hacia la gente joven, en este caso delimitando este colectivo en el sector de población comprendido entre los 16 y los 29 años de edad, tal como queda estipulado en la legislación catalana y española.

Para cada uno de los ámbitos establecidos y de los objetivos de evaluación marcados se establece una propuesta inicial de indicadores de evaluación. Cada indicador se presenta y define en las fichas diseñadas para tal fin. Los indicadores cuantitativos constan de: código, nombre y objetivo de referencia del indicador, fórmula de cálculo, estructura, información técnica, glosario de referencia, marco interpretativo, limitaciones e indicadores relacionados.

Los indicadores cualitativos parten del modelo elaborado por el Arts Council England (2003). El formato de ficha contiene los apartados equivalentes a la ficha de indicadores cuantitativos, y proporciona la información necesaria para su descripción y para la evaluación a partir de la definición de diferentes escenarios orientativos que permitan situarse en una escala del 0 al 9. De este modo, el sujeto evaluador ha de posicionarse ante cuatro escenarios descritos para cada indicador: ausente, emergente, establecido y avanzado. En cada caso -excepto en el ausente- se permite una puntuación variable (inicial, media o alta) de modo que los tres escenarios siguientes (emergente, establecido y avanzado) puntúan desde el 1 hasta el 9.

3.2. El proceso de elaboración y validación

3.2.1. La validación por personal experto

La propuesta inicial elaborada por el equipo de investigación consta de 98 indicadores de evaluación. Este material es sometido a validación por un grupo de 19 individuos expertos. Para su selección contemplamos el equilibrio de géneros, la tipología de agentes y la

experiencia y ámbito de especialización de cada uno de ellos. : 10 sujetos técnicos de juventud de diferentes niveles de la administración, 2 jóvenes, 4 individuos investigadores en juventud y 5 sujetos políticos vinculados a temas juveniles. A cada integrante del equipo le enviamos un dossier que incluía: las fichas de descripción de los indicadores, la definición de los atributos que se revisan para la validación -comprensibilidad, relevancia y coherencia para los indicadores cualitativos y comprensibilidad, relevancia, coherencia, mensurabilidad y comparabilidad para los cuantitativos- y los formularios para la validación. Les pedimos que evaluaran y revisaran no solo los atributos para cada indicador, sino también la idoneidad general de la propuesta en cuanto a calidad y cantidad de indicadores.

Finalmente obtuvimos la validación de dieciséis individuos expertos: seis evaluaron un ámbito específico y diez validaron todos los indicadores. Los resultados confirmaron que la propuesta era comprensible en un 86% de los indicadores, coherente en un 85,5% y relevante en un 79,12%. Todo ello nos llevó a rehacer la propuesta inicial de sistema, compuesta por 98 indicadores, obteniendo una nueva versión validada con 95 indicadores. Más de la mitad de los indicadores (58) sufrieron algún tipo de modificación. Aceptamos sin ninguna modificación 32, rechazamos 8, e incorporamos 5 nuevos indicadores. La propuesta resultante con 95 indicadores, la aplicamos en la siguiente fase de validación.

3.2.2. La aplicación de diez indicadores clave

Como parte del proceso de validación de la propuesta de indicadores, realizamos una prueba que consistió en conseguir la información necesaria para valorar diez indicadores clave y poder analizar las dificultades y el tiempo necesario. Realizamos la elección de estos indicadores a través de un grupo de expertos y expertas formado por académicos y académicas, miembros del equipo de investigación y personal técnico de juventud. Pretendimos someter a ensayo la comprensión de estos indicadores, su operatividad a la hora

de conseguir los datos y su utilidad como indicadores finales. Para ello, encargamos la recopilación de datos de tres años consecutivos: 2008, 2009 y 2010. Los indicadores que seleccionamos fueron de los diferentes ámbitos de evaluación que constituyen el sistema de evaluación: información juvenil, salud, empleo juvenil, acceso a la vivienda, cultura joven, asociacionismo juvenil, equipamientos, recursos humanos y recursos económicos. Elegimos un municipio de tamaño mediano en el contexto de Cataluña, con una población de 100.000 habitantes. La validación la realizamos en enero de 2011 y nos permitió obtener algunos datos relevantes para confirmar la utilidad del instrumento. El hecho de disponer de este conjunto de indicadores durante tres años consecutivos nos permitió ver la evolución de determinados servicios y programas de juventud que siguieron en este período, lo que representa un elemento más para tener en cuenta a la hora de valorar la eficacia de los servicios municipales y la planificación de las políticas locales de juventud. El trabajo para obtener unos mismos datos a lo largo de varios años implica también una mejora en la implantación de hábitos de recogida y sistematización de la información sobre los efectos de las políticas locales de juventud. Los indicadores de tipo cuantitativo no dan por sí solos una lectura ajustada de la realidad de la evolución de las políticas de juventud en un municipio determinado; permiten únicamente captar los datos finales en los distintos ámbitos sin considerar los medios -programas, modificaciones, innovaciones, etc.- que se han empleado para conseguir los objetivos. El sistema de indicadores propuesto, que combina indicadores de tipo cuantitativo con otros de tipo cualitativo, corrige en parte estos desajustes y permite una evaluación más rica, matizada y explicativa de los datos cuantitativos.

3.2.3. El ensayo de la propuesta en tres municipios

Pusimos a prueba en tres municipios catalanes el sistema de indicadores resultante -95 indicadores- para validar su aplicabilidad, su interés, su eficacia y su eficiencia. Hicimos,

pues, tres estudios de caso. Para ello escogimos tres municipios teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a) El tamaño de los municipios. Nos interesaba que hubiera municipios de diferentes dimensiones para comprobar el grado de adecuación de los indicadores. Seleccionamos un municipio de menos de 10.000 habitantes, uno de entre 10.000 y 50.000 habitantes, y uno de más de 50.000 habitantes.
- b) El partido político que gobierna el municipio, con el propósito de recoger sensibilidades, percepciones y valoraciones diferentes en el desarrollo y la evaluación de estas políticas.
- c) La experiencia y la predisposición del técnico o técnica municipal de juventud, quien debía aplicar y ensayar el sistema de indicadores de evaluación.

El proceso de aplicación del sistema de indicadores de evaluación a los municipios de estudio lo realizamos a lo largo de tres meses (marzo-mayo 2011). Los hombres y mujeres técnicos de juventud de cada municipio fueron quienes se encargaron de obtener los datos necesarios para el cálculo o la valoración de los indicadores. Implementamos la aplicación de los indicadores con datos del año 2010. Durante este tiempo realizamos 3 reuniones con el equipo técnico de juventud para aclarar todas las dudas y compartir la información. En estas reuniones valoramos la facilidad de aplicación, los problemas en la búsqueda de datos o las dificultades de valoración. Después de la recogida de datos y el cálculo de los indicadores en cada municipio llevamos a cabo dos sesiones de trabajo entre el equipo de investigación y los técnicos de juventud de los tres municipios piloto. En ellas revisamos los resultados obtenidos en cada indicador, la significatividad de cada uno de ellos, el proceso realizado, la eficiencia y, en último término, la eficacia como indicador de las políticas de juventud. A partir de estas reuniones acordamos aceptaciones y modificaciones: rechazamos 12 indicadores, aceptamos 57 y modificamos 27, quedando por consiguiente una propuesta final con 83 indicadores.

Aparte de los datos obtenidos y del proceso de evaluación realizado en cada municipio, la aplicación nos permitió ajustar y afinar más todos los instrumentos de recogida y presentación de datos. Entre las modificaciones más importantes, citamos las siguientes:

- Ajustamos la terminología de cada indicador y configuramos el glosario final.
- Revisamos la definición y las explicaciones que acompañan a cada una de las fichas de indicadores.
- Revisamos las fichas de recogida de información, las adaptamos a la propuesta final de indicadores y unificamos los criterios para la recogida de datos.

4. Resultados

Este proceso dio lugar a la propuesta final del sistema de indicadores de evaluación para las políticas municipales de juventud (SIAPJove), con un total de 83 indicadores (tabla 1).

Tabla 1. Indicadores del SIAPJove agrupados por ámbitos.

ÁMBITO 1: Educación.

Acciones y programas desarrollados por el Gobierno municipal para apoyar procesos de formación reglada de los jóvenes y las jóvenes del municipio.
Jóvenes del municipio que participaron en programas o acciones de apoyo a procesos de formación reglada o que se beneficiaron de becas municipales.
Actividades formativas extraescolares dirigidas a los sujetos jóvenes, organizadas conjuntamente entre el Gobierno municipal y los institutos públicos o los centros de enseñanza secundaria concertados.
Acciones formativas dirigidas a las gentes jóvenes, organizadas conjuntamente por el Gobierno municipal y otros agentes socioeducativos del municipio (excepto los institutos).
Servicios y programas del Gobierno municipal dedicados a la orientación y al asesoramiento académico y profesional de los jóvenes y las jóvenes.
Tasa de atenciones personalizadas efectuadas a jóvenes en información y orientación académica.
Tasa de asistencia de las personas jóvenes en las acciones de campañas informativas sobre orientación académica y profesional, en relación con la población juvenil del municipio.

ÁMBITO 2: Ocupación.

Acciones municipales especializadas en información y orientación laboral para los jóvenes y las jóvenes.
Tasa de atenciones a jóvenes sobre información laboral en relación con el total de la población joven del municipio.
Información juvenil desde los servicios municipales sobre recursos y posibilidades de trabajo en el ámbito internacional.
Porcentaje de jóvenes beneficiarios de programas de formación para la inserción laboral en relación con el total de la población juvenil desempleada del municipio.
Acciones del Gobierno municipal para la inserción laboral juvenil.
Estrategias específicas de fomento de la contratación laboral de personas jóvenes por parte del municipio.
Acciones del Gobierno municipal para la creación y la promoción de la autoempresa y el autoempleo.

ÁMBITO 3: Vivienda.

Acciones municipales para informar y orientar a los sujetos jóvenes sobre el acceso a la vivienda.
Tasa de atenciones a jóvenes en información sobre vivienda.
Porcentaje de jóvenes que han realizado los trámites para solicitar ayudas al alquiler, en relación con la población juvenil del municipio que puede ser beneficiaria de las mismas.
Servicios de información, orientación, intermediación y tramitación de ayudas al alquiler para los jóvenes y las jóvenes.
Tasa de contratos de alquiler firmados por jóvenes a través de los servicios municipales de vivienda en relación con el total de población juvenil del municipio.
Porcentaje de viviendas de promoción municipal o concertada de protección oficial que se reserva para la población joven.
Acciones alternativas a la vivienda ordinaria promovidas por el Gobierno municipal para los individuos jóvenes del municipio.

ÁMBITO 4: Salud.

Acciones municipales con voluntad de atención directa e integral a las problemáticas de salud que más afectan a los jóvenes y a las jóvenes.
Tasa de atenciones individualizadas a jóvenes sobre temas de salud en relación con el total de la población juvenil del municipio.
Acciones de ayuda y orientación a los padres y madres para la prevención de conductas de riesgo.
Programas impulsados u organizados por el Gobierno municipal para la promoción de los estilos de vida y las conductas saludables entre las personas jóvenes.
Coordinación de los agentes que trabajan para la promoción de la salud en el municipio.
Tasa de asistencia de jóvenes a acciones formativas de promoción de la salud en relación con la población juvenil del municipio en un año.
Campañas de divulgación para la promoción de los estilos de vida y las conductas saludables entre las personas jóvenes.

ÁMBITO 5: Participación y asociacionismo.

Acciones de apoyo municipal a las asociaciones juveniles.
Atención y apoyo a acciones de grupos de jóvenes sin personalidad jurídica.
Coordinación entre las asociaciones juveniles o las secciones juveniles y el técnico de Juventud.
Porcentaje medio de participación en iniciativas institucionales con participación de carácter individual.

ÁMBITO 6: Cultura.

Tasa de oferta cultural juvenil anual programada directamente por el Gobierno municipal en relación con el número de jóvenes del municipio.
Tasa de oferta cultural juvenil anual organizada por terceros con el apoyo del Gobierno municipal en relación con el número de jóvenes del municipio.
Estrategias de fomento y apoyo del Gobierno municipal a la oferta cultural juvenil organizada por terceros.
Porcentaje de la oferta cultural juvenil en relación con la oferta cultural general municipal o con apoyo municipal.
Porcentaje de la oferta cultural con apoyo municipal organizada por jóvenes en relación con el total de la oferta cultural municipal.
Estrategias de fomento y apoyo a la creación juvenil por parte del Gobierno municipal
Estrategias del Gobierno municipal para facilitar el acceso de la población juvenil a las actividades culturales.
Comunicación y difusión de la oferta cultural a la población juvenil.

ÁMBITO 7: Cohesión social.

Acciones y programas desarrollados por el Gobierno municipal o con su apoyo, dirigidos a los individuos jóvenes con el fin de promover la convivencia intercultural.
Acciones y programas del Gobierno municipal, o con su apoyo, destinadas a eliminar las desigualdades entre las personas jóvenes por razón de discapacidad.
Acciones y programas del Gobierno municipal o con su apoyo dirigidos a los jóvenes y a las jóvenes con la finalidad de eliminar las desigualdades por razones socioeconómicas.
Acciones y programas del Gobierno municipal, o con su apoyo, dirigidos a los individuos jóvenes con la finalidad de eliminar las desigualdades por razón de género.
Acciones y programas del Gobierno municipal, o con su apoyo, dirigidos a la gente joven con la finalidad de favorecer las relaciones intergeneracionales.
Acciones del Gobierno municipal para favorecer una imagen social positiva de los jóvenes y las jóvenes.

ÁMBITO 8: Deportes.

Oferta deportiva juvenil anual programada directamente por el Gobierno municipal.
Estrategias de apoyo y fomento del Gobierno municipal a la oferta deportiva juvenil organizada por terceros.
Oferta de actividades deportivas para los diferentes segmentos de población juvenil.
Estrategias del Gobierno municipal para facilitar el acceso de la población juvenil a las actividades deportivas.

ÁMBITO 9: Información juvenil.

Tasa de atenciones informativas juveniles.
Acciones que tienen como objetivo hacer llegar la información juvenil a los sujetos jóvenes.

ÁMBITO 10: Movilidad.

Acciones municipales para adecuar el transporte público urbano e interurbano a las necesidades de movilidad de los jóvenes y las jóvenes del municipio.
Acciones destinadas a favorecer el uso de transportes alternativos entre la gente joven del municipio.

ÁMBITO 11: Aspectos metodológicos de las políticas de juventud.

Metodología utilizada por el Gobierno municipal para impulsar un trabajo coordinado y transversal en las políticas de juventud.
Existencia de planes transversales que faciliten el trabajo interdepartamental con respecto a las políticas de juventud.
Revisión y ajuste de los planes, programas y acciones transversales.
Porcentaje de implicación de las distintas concejalías en los programas o proyectos de juventud.
Estrategias de trabajo interinstitucional en el ámbito municipal entre diferentes administraciones con respecto a las políticas de juventud.
Estrategias de trabajo interinstitucional entre las entidades y el Gobierno municipal con respecto a las políticas municipales de juventud.
Coordinación del personal profesional y de los agentes implicados en el desarrollo de las políticas de juventud.
Liderazgo de los planes transversales.
Existencia de documentos de planificación de las acciones dirigidas a la juventud organizadas directamente por el Gobierno municipal.
Mecanismos y sistemas de evaluación de las acciones dirigidas a la juventud organizadas directamente por el Gobierno municipal.
Existencia de estudios y diagnósticos locales que pongan de manifiesto las necesidades y demandas de los jóvenes y las jóvenes.
Existencia de un método elaborado para la participación juvenil en las políticas de juventud.
Porcentaje de los programas del Plan local de juventud (o equivalente) que incorporan algún proceso de participación juvenil.

ÁMBITO 12: Recursos dedicados a las políticas de juventud.

Tasa de la superficie destinada a equipamientos juveniles municipales con respecto al total de la población juvenil del municipio.
Tasa de horas semanales de apertura de los equipamientos juveniles municipales en relación con el total de la población juvenil.
Dotación de recursos técnicos de los equipamientos juveniles para el desarrollo de las actividades.
Correspondencia entre las necesidades juveniles y los equipamientos municipales juveniles.
Tasa de horas semanales del personal dedicado al despliegue de las políticas municipales de juventud.
Tasa de antigüedad media del personal municipal dedicado a las políticas de juventud.
Tipología del personal municipal dedicado a las políticas municipales de juventud.
Porcentaje de profesionales con categoría laboral A1 y A2, sobre el total de trabajadores municipales, dedicados a las políticas de juventud.
Porcentaje de profesionales municipales dedicados a las políticas de juventud con una estabilidad laboral alta en relación con el total de trabajadores y trabajadoras del Ayuntamiento.
Estrategias del Gobierno local para favorecer la formación continua de los individuos profesionales municipales dedicados a las políticas de juventud.
Porcentaje del gasto en recursos humanos externalizados dedicado a las políticas de juventud.
Porcentaje del personal municipal dedicado a las políticas de juventud, financiado por administraciones diferentes del Ayuntamiento.
Porcentaje del gasto corriente destinado a las políticas de juventud.
Tasa de gasto corriente destinado a las políticas de juventud, en relación con la población joven del municipio.
Porcentaje que representa el gasto en personal destinado a las políticas de juventud sobre el total de gastos corrientes destinados a las políticas de juventud.
Porcentaje del gasto corriente municipal destinado a las políticas de juventud cubierto por cada fuente de financiación.

Fuente: Elaboración propia.

La propuesta final del SIAPJove es trasladada a una aplicación informática de modo que permita su consulta y aplicación. Se presenta en un portal web en la dirección <http://siapjove.udg.edu/es-es/inicio.aspx>. Funciona a partir de formularios que se pueden rellenar de modo que el programa calcula los resultados de

los indicadores cuantitativos, elabora gráficos -de columnas para los cuantitativos y radiales para los cualitativos- y genera informes de síntesis para cada ámbito. El objetivo es invitar, facilitar y orientar en la evaluación de las políticas municipales de juventud.

Para simplificar y visualizar los resultados se tienen en cuenta las puntuaciones tanto de los indicadores cuantitativos como de los cualitativos y, sobre todo, se utilizan parámetros y escalas diferenciadas. Para la visualización de los indicadores cuantitativos se configura en cada ámbito del sistema una tabla de síntesis que permite visualizar de manera conjunta los resultados obtenidos a partir del cálculo de los correspondientes indicadores. Con respecto a los indicadores cualitativos, la visualización se realiza a través de un gráfico radial que permite captar fácilmente los puntos fuertes y débiles de cada ámbito evaluado, según la valoración final realizada. Esta puntuación final se obtiene mediante una escala del 1 al 9 donde la valoración se realiza a partir de la identificación con alguno de los escenarios orientativos que se vinculan a la graduación establecida. El 0 es escenario ausente, del 1 al 3 escenario emergente, del 4 al 6 escenario establecido y del 7 al 9 escenario avanzado. En cada escenario -excepto en el caso de ausente- existe la posibilidad de escoger tres posiciones -inferior, central y superior- según se identifique plenamente con la situación descrita, o un poco por debajo o un poco por encima.

Cada uno de los doce ámbitos de evaluación incluye una ficha para la síntesis de los resultados. El objetivo de este apartado es facilitar una lectura sintética de los resultados obtenidos y ayudar a obtener conclusiones útiles para la proyección de acciones en el futuro. Se trata de una pauta que puede ayudar a encontrar elementos para el análisis de los resultados obtenidos y estrategias para la aplicación de las conclusiones que se desprendan de ellos. La síntesis se estructura en tres apartados:

1. Cuestiones de reflexión: se presentan unas cuantas preguntas, a modo de orientación o de propuesta para la reflexión, con el propósito de ayudar a relacionar los resultados obtenidos y elaborar conclusiones.
2. Fortalezas y retos: Se trata de elaborar una lista de las principales fortalezas que se han detectado en la evaluación del ámbito y, al mismo tiempo, plantearse los retos más importantes que habría que afrontar para mejorar los resultados en el futuro.

3. Prioricemos: En esta última pauta se propone priorizar la lista de retos que habría que afrontar, por orden de urgencia o de importancia. Es una de las decisiones que, en cada caso, sería preciso que los evaluadores valorasen y concretasen.

La propuesta de evaluación que se configura requiere algunas precisiones metodológicas para poder aplicarse correctamente:

- a) Esta herramienta debería integrarse en el proceso de planificación y toma de decisiones en las políticas de juventud. La información que proporciona sería en este sentido de gran utilidad. La evaluación de las políticas de juventud podría complementarse con otros procesos evaluativos, sobre todo procesos participativos que permitan complementar la evaluación sobre las políticas de juventud y obtener la percepción de diferentes agentes -especialmente los individuos jóvenes- respecto al desarrollo de estas políticas.
- b) La aplicación del SIAPJove no implica, necesariamente, un proceso participativo de evaluación. No obstante, estos procesos son deseables porque promueven una mayor implicación de las personas en la evaluación y, como consecuencia, la construcción de una visión compartida. Por ello, en esta propuesta hemos previsto un espacio para el debate y la reflexión participativa. Recomendamos utilizar los datos obtenidos a través de la aplicación del sistema de indicadores para abrir un debate con jóvenes y personal experto en el tema, con el fin de interpretarlos y extraer conclusiones. Una aplicación de esta propuesta de indicadores desde este modelo puede encajar con un enfoque de la evaluación desde la perspectiva de la democratización. De alguna manera se quiere contribuir a incorporar la evaluación ciudadana en la gestión y aplicación de las políticas municipales (Carreras & González, 2012).
- c) Con la propuesta de evaluación que presentamos pretendemos que se valore no solo lo que se hace desde el área, departamento o concejalía de juventud,

sino la acción de gobierno municipal destinada a los jóvenes y a las jóvenes. Para ello es necesario tener presente el trabajo transversal, porque cuando desarrollamos políticas de juventud estamos también desarrollando el resto de políticas.

- d) La propuesta está pensada para que sea el propio personal técnico local y los sujetos políticos de juventud quienes dirijan el proceso de evaluación, como una función más dentro de su trabajo habitual de desarrollo de las políticas de juventud. Partimos de la idea de que, al menos en la fase de recogida de información, la tarea la realicen los sujetos políticos y técnicos respectivos.
- e) Recomendamos una aplicación sistemática anual. Sin embargo, puede emplearse puntualmente en función de intereses específicos.
- f) En el caso de que no haya datos de referencia, los resultados obtenidos serán difíciles de interpretar y de valorar. La única manera de progresar en la evaluación de las políticas públicas es precisamente comenzar a disponer de estos datos, de manera que en la segunda o tercera vez que el mismo municipio aplique el sistema de indicadores, ya podrá tener elementos de referencia y hacer una evaluación longitudinal.
- g) Es fácil caer en la comparación de resultados entre diferentes municipios. Esta herramienta no ha sido pensada con esta intencionalidad, ya que la realidad de partida en cada población es diferente y, por tanto, requerirá esfuerzos, estrategias y políticas específicas diferenciadas. Un pequeño progreso en un municipio determinado puede significar un éxito muy grande en las políticas de juventud, mientras que en otro municipio unos resultados similares pueden significar un retroceso en las políticas que se estaban efectuando.
- h) Los indicadores de evaluación han sido pensados para que no haya factores de discriminación entre municipios grandes y pequeños. No obstante, puede haber

escenarios en los que sea fácil que aparezcan situaciones ventajosas para unos o para otros. Por otra parte, en algunas ocasiones las acciones mancomunadas, en los municipios pequeños, se pueden considerar como acciones municipales.

5. Conclusiones

Con el trabajo que hemos realizado hemos puesto de manifiesto la posibilidad de dotar a los individuos profesionales especializados en políticas públicas de juventud, de herramientas que les permitan evaluar de manera más precisa el trabajo que llevan a cabo. Tanto los expertos y expertas consultados en la validación de la primera versión del SIAPJove, como el personal técnico que ha aplicado este sistema en los respectivos municipios, han valorado positivamente su utilidad y han manifestado abiertamente que este instrumento les ha permitido darse cuenta de muchos aspectos que habitualmente les pasan desapercibidos o que no se contrastan bien.

Por otra parte, debemos ser conscientes también de que una mala utilización de los indicadores puede paralizar las políticas y vaciarlas de los aprendizajes que pueden aportar. El Siapjove es una herramienta útil para abrir un debate con jóvenes u otros sujetos expertos en juventud y/o en políticas de juventud, con la finalidad de interpretarlas y extraer conclusiones; facilita e invita a la comparación temporal del mismo municipio, más que hacer una comparación con otros municipios. Lo hemos diseñado -en la medida de lo posible- para que no haya factores de discriminación entre municipios grandes y pequeños y, en cualquier caso, la interpretación y la valoración final siempre están en manos del propio municipio. Hay que tener presente que todo indicador lleva mensajes o valores implícitos y que mide solo una parte de la realidad (Cobb & Rixford, 1998, Kingsley, 1999). Son una fuente más de información, pero no son suficientes para captar toda la realidad y para inducir a las acciones más apropiadas (Cobb & Rixford, 1998). Estas limitaciones mencionadas son muestras de la necesidad de plantear la evaluación de políticas a partir de diferentes metodologías y procesos,

tal como ya hemos apuntado. Es necesario, por tanto, considerar esta propuesta como un complemento de otros procesos e instrumentos de evaluación.

El SIAPJove está diseñado para un contexto político, legislativo y cultural concreto: el catalán y el español. La aplicación de esta herramienta en otros contextos requerirá una adaptación a la legislación y al contexto sociopolítico concreto, aunque es suficientemente flexible y adaptable. Al mismo tiempo, hay que pensar que la realidad en cualquier contexto es cambiante y por ello será también necesaria una revisión y adaptación periódica del sistema para mantenerlo actualizado. Con todo, hay que ser conscientes de las limitaciones y asumir que no se puede ni se quiere evaluar la totalidad de las políticas de juventud. Como apuntan Cobb y Rixford (1998), los indicadores son una fuente de información y solo pueden ser una pieza de un amplio puzzle.

Es importante también evitar caer en una burocratización de los procesos. La utilización del SIAPJove puede comportar aspectos positivos, como la necesidad de una mayor sistematización de la recogida de datos y de información de diferente índole, pero hay que procurar no caer en una excesiva burocracia que haga perder de vista el sentido y la utilidad de todo. Es también importante resaltar la oportunidad que puede tener la aplicación de una herramienta como esta en el momento actual de austeridad generalizada en el conjunto de las políticas sociales. Contribuir a visualizar el progreso o retroceso que conllevan las inversiones y acciones en estas políticas ha de permitir valorar más y de manera más justa la importancia de las políticas de juventud, demasiado frecuentemente infravaloradas.

Lista de referencias

- Angel, W. D. (ed.) (2005). *Comparative analysis of National Youth Policies*. The International Council on National Youth Policy (ICNYP). Recuperado el 20 de mayo de 2012, de:
<http://www.giz.de/Themen/de/dokumente/en-comparativestudy-nyp-2005.pdf>
- Arts Council England (2003). *Handbook of Local Performance Indicators for the Arts*. Recuperado el 15 de diciembre de 2006, de:
<http://www.lga.gov.uk/download.asp?path=/Documents/Agenda/cultural/170303/item6.pdf>
- Azanjac, T., Bradic, D., Krivokapić, D., Spoerri, M. & Stojic, T. (2012). *Youth and Public Policy in Serbia*. New York: International Debate Education Association.
- Barbieri, N., Partal, A. & Merino, E. (2011). Nuevas políticas, nuevas miradas y metodologías de evaluación. ¿Cómo evaluar el retorno social de las políticas culturales? *Papers. Revista de Sociologia*, 92 (2), pp. 477-500.
- Bendit, R. (2006). Youth sociology and comparative analysis in the European Union Member States. *Papers. Revista de Sociologia*, 79, pp. 49-76.
- Blasco, J. & Subirats, J. (2009). Consideraciones generales sobre la evaluación de políticas públicas. Las especificidades de las políticas sociales. *Documentación social*, 154, pp. 39-58.
- Carreras, E. & González, B. (2012). La evaluación ciudadana de la Administración local. La escala multidimensional jerárquica como instrumento para medir la calidad de los servicios locales. *Papers. Revista de Sociologia*, 97 (2), pp. 343-369.
- Cobb, C. W. & Rixford, C. (1998). *Lessons learned from the history of social indicators*. San Francisco: Redefining Progress.
- Council of Europe (2003). *Experts on Youth Policy Indicators*. Strasbourg: Council of Europe.
- DG Education and Culture (2011). *Assessing practices for using indicators in fields related to youth*. Final Report for the European Commission. Birmingham: DG Education and Culture.
- Esengul, C., Mamaev, B. & Yefimova-Trilling, N. (2012). *Youth and Public Policy in Kyrgyzstan*. New York: International Debate Education Association, Demokratie & Dialog e.V.
- Generalitat de Catalunya (2001). *Pla Nacional de Joventut, Joves 2010*. Barcelona:

- Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya.
- Iard Institute (2001). *Study on the State of Young People and Youth Policy in Europe*. Milano: European Commission D.G. for Education and Culture.
- Instituto de la Juventud (Injuve) (2006). *Plan Interministerial de Juventud 2005 - 2008. Un compromiso con el protagonismo de la juventud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Comisión Interministerial para la Juventud y la Infancia.
- Karlsson, O. & Conner, R. F. (2006). The relationship between evaluation and politics. En I. F. Shaw, J. C. Green & M. M. Mark (2006). *The Sage Handbook of Evaluation*. London: Sage.
- Kingsley, G. T. (1999). *Building and operating neighborhood indicator Systems: a guidebook*. National Neighborhood Indicators Partnership. The Urban Institute. Recuperado el 15 de octubre de 2014, de: <http://www.urban.org/UploadedPDF/409297-Building-and-Operating-Neighborhood-Indicator-Systems-Guidebook.pdf>
- López, A. & Bendit, R. (2001). Indicadores sociales europeos básicos de juventud. (Documento inédito).
- Mariñez, F. (2006). Políticas públicas y participación de la juventud; caso: Nuevo León. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4, (1), pp. 85-120.
- Montes, P. (2008). *Polítiques locals de joventut. Criteris, eines i recursos*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Naciones Unidas (2004). *Haciendo realidad los compromisos: una guía juvenil para evaluar políticas nacionales de juventud*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Obregón, I., Blasco, J. & Ferrer, L. (2009). *Pla Nacional de Joventut de Catalunya 2000-2010. Informe final d'avaluació. Versió definitiva 20 de desembre de 2009*. Recuperado el 12 de enero de 2011, de: <http://www.ivalua.cat/documents>.
- Planas-Lladó, A., Soler-Masó, P. & Feixa-Pàmpols, C. (2014). Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12, (2), pp. 551-564.
- Planas-Lladó, A., Soler-Masó, P. & Vilà, M. (2014). *Assessing youth policies. A system of indicators for local government, Evaluation and Program Planning*, 45, pp. 22-28.
- Rodríguez, E. (2003). Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1, (2), pp. 15-47.
- Soler-Masó, P., Bayot, A., Planas-Lladó, A. & Vila, J. (2002). *Els tècnics en la política de joventut de l'Administració pública catalana*. Barcelona: Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- United Nations (2005). *Report of the Expert group meeting on Youth Development Indicators*. New York: United Nations. Recuperado el 15 de setiembre de 2009, de: <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/youthindicators.htm>
- United Nations (2010). *World Programme of Action for Youth*. New York: United Nations.
- Viñas, C. (coord.) (2010). *Informe. Cens de professionals en l'àmbit de la joventut 2008*. Girona: Documenta Universitaria.

Referencia para citar este artículo: Molina-Chávez, W. M. & Oliva-Figueroa, I. G. (2015). Interfaces complejas en políticas educativas y de juventud: sentidos e identidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1125-1140.

Interfaces complejas en políticas educativas y de juventud: sentidos e identidades*

WALTER MANUEL MOLINA-CHÁVEZ**

Profesor Universidad de Magallanes, Chile.

IVÁN GABRIEL OLIVA-FIGUEROA***

Profesor Universidad Austral de Chile, Chile.

Artículo recibido en noviembre 6 de 2013; artículo aceptado en enero 13 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (Analítico)** En el artículo damos cuenta de las transformaciones e inflexiones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales -a escala global- de las sociedades contemporáneas, en correlato con los procesos situados de configuración de sentidos educativos e identidad de las jóvenes y los jóvenes escolares secundarios de Chile. Este estudio lo realizamos en cuatro escuelas secundarias públicas en Santiago de Chile. La metodología es de tipo cualitativa y está basada en 32 entrevistas en profundidad. Los resultados evidencian que en la escuela secundaria se configura una pluralidad de sentidos educativos y emergen nuevas identidades entre las personas jóvenes que la habitan cotidianamente. Concluimos que las actuales transformaciones estructurales y subjetivas en curso, tienen profundas implicancias para el diseño de políticas públicas educativas y de juventud en un contexto de fragmentación social y segregación de las instituciones educativas.

Palabras clave: identidad, escuela secundaria, sentidos educativos, Chile (Tesauro de Ciencias sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: políticas educativas, políticas de juventud, interfaces complejas.

Complex interfaces in educational and juvenile politics: meaning and identities in Chile's secondary school system

• **Abstract (analytical):** This article describes socio-economic, socio-political and socio-cultural transformations and inflections at a global scale of contemporary societies that are related to the educational processes and identity configuration of young Chilean students in secondary education. The study uses a qualitative methodology and is based on 32 in-depth interviews. Results show that in secondary schools, multiple meanings around education exist and new identities emerge among young people that attend school on a daily basis. The study concludes that current and ongoing structural and subjective transformations do have profound implications for the design of educational policies in contexts involving social fragmentation and segregation of educational institutions.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica forma parte del proyecto "Juventudes. Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas, y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo". Programa de Investigación Asociativa Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (Conicyt) N° SOC1108 - 2012-2015. Mes y año de inicio y finalización de la investigación, enero de 2013 y terminó en octubre de 2013. Área: ciencias de la educación; subárea: educación general.

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

*** Doctor en Ciencias de la Educación, por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor Universidad Austral de Chile. Instituto de Filosofía y Estudios Educativos. Valdivia, Chile. Correo electrónico: ivanoliva@uach.cl



Key words: identity, secondary school, educational senses, Chile (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors key words: educational policies, youth policies, complex interfaces.

Interfaces complexas em políticas educativas e de juventude: sentidos e identidades em escolas de ensino médio no Chile

• **Resumo (Analítico):** O artigo reporta as transformações e inflexões socioeconômicas, sociopolíticas e socioculturais à escala global das sociedades contemporâneas, em correlato com os processos situados de configuração de sentidos educativos e identidade dos/as jovens escolares do ensino médio chileno. O estudo foi realizado em quatro escolas públicas de ensino médio situadas em Santiago do Chile. A metodologia é do tipo qualitativa e baseada em 32 entrevistas em profundidade. Os resultados evidenciam que no ensino médio se configura uma pluralidade de sentidos educativos e emergem novas identidades entre os/as jovens que a habitam cotidianamente. Concluiu-se que as atuais transformações estruturais e subjetivas em curso têm profundas implicações para o planejamento de políticas públicas educativas e de juventude em um contexto de fragmentação social e segregação das instituições educativas.

Palavras-chave: identidade, ensino médio, sentidos educativos, Chile (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chaves autores: políticas educativas, políticas de juventude, interfaces complexas.

-1. Antecedentes generales. -2. Políticas educativas en Chile y políticas de juventud: Interfaces complejas y multidimensionales. -3. Sentidos educativos y procesos de constitución de sujetos desde la escuela secundaria en Chile. -4. Resultados de investigación. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Antecedentes Generales

*Caminito al costado del mundo, por
ahí he de andar;
Buscándome un rumbo, ser socio de
esta sociedad, me puede matar.
La Renga*

Las sociedades latinoamericanas en general y la sociedad chilena en particular, cursan transformaciones globales que han reconfigurado los tradicionales patrones de relaciones entre sujetos e instituciones sociales, mediando hologramáticamente¹ el tránsito entre instancias locales y globales, a la vez de dar expresión a interfaces complejas que conjugan paradójicamente, emergentes y constrictivos espacios de participación e integración social.

Las formas de participación de las jóvenes y los jóvenes en este contexto, han asumido gravitantes procesos de autonomía, posibilitados por pautas de comunicación auto-organizativas, estructuras descentralizadas, y la mediación fundamental de diversos soportes tecnológicos. Todo ello nos permite postular a escala global-local, una modificación profunda en las matrices comunicativas desde donde se construyen los sentidos educativos, los procesos de identidad juvenil y su correlato con las formas de participación política y social.

Desde esta base, asumimos que toda política pública educativa es *ipso facto* una política de juventud, y por ello le es irrenunciable abordar la pregunta por la noción de sujeto desde un enfoque generacional, y simultáneamente reconocer, valorar y comprender los procesos de construcción de identidad de los jóvenes y las jóvenes que oficiarán como *destinatarios* de sus lineamientos. En este contexto, sostenemos que es en el amplio registro de las políticas públicas educativas, donde se expresan con mayor radicalidad y profundidad todas las dimensiones epistemológicas subyacentes a lo

¹ Por mediación hologramática entenderemos todo proceso de mutua influencia entre instancias locales y globales de un sistema social. En estos términos, en un sistema complejo toda localidad lleva inscrita la huella matricial de la globalidad a la que pertenece, y a la vez, toda globalidad es influenciada y constantemente actualizada por los comportamientos locales de sus componentes, dando origen a interfaces sociales complejas.

que podemos denominar políticas de juventud de una sociedad.

De este modo, los sentidos y procesos de construcción de identidad de jóvenes en espacios escolares, pueden comportar elementos centralizadores y emergentes de las prácticas subjetivas de participación política en el ámbito educativo en específico, y en el campo de “lo social” en general. Pensar la educación, y particularmente los procesos de escolarización secundaria y la constitución de actores sociales juveniles, se torna en este punto un fenómeno dialógico que expresa todas sus dimensiones de complejidad en la pregunta por los sentidos de la educación de las jóvenes y los jóvenes secundarios en Chile.

Desde esta perspectiva de entendimiento, es posible observar en los actuales procesos de cambios educativos la manifestación de fuertes tensiones entre los fenómenos de globalización y los procesos de construcción de identidad social y cultural locales. A partir de ello, adquiere relevancia explorar en estos vastos y diversos territorios cómo los actores pertenecientes a la educación media, desde sus procesos de construcción de identidad, configuran multidimensionalmente los sentidos en torno a la educación. En consecuencia, sostenemos que la emergencia de configuraciones de sentidos y subjetividades sobre la educación secundaria pública en Chile, se expresa en nuevos sentidos que se constituyen en elementos mediadores entre la experiencia escolar de los sujetos estudiantes y las políticas educativas implementadas -a escala global y local-; obstaculizando o facilitando con ello el logro de una educación secundaria con alta relevancia personal -y social-, calidad académica y mayores grados de equidad tanto en el acceso como en la distribución social de sus resultados de aprendizaje.

2. Políticas educativas en Chile y políticas de juventud: Interfaces complejas y multidimensionales

En Chile -en correlato con lo anterior-, es posible describir una acelerada expansión de la matrícula escolar en todos los niveles, pero muy

especialmente en el nivel secundario. A modo de ejemplo, mientras la matrícula de enseñanza secundaria en los años 60 alcanzaba un 14% de cobertura entre las personas de 15 a 19 años, en la actualidad constituye un sistema de acceso masivo con una cobertura cercana a 81 % (Mineduc, 2010, Injuv, 2012). Es decir, ocho de cada diez jóvenes entre se encuentra inserto en alguna modalidad de educación secundaria. Según datos recientes del Socio-Economic Database for Latin American and The Caribbean (Sedlac, 2013), las jóvenes y los jóvenes de Chile, de edades entre 21 y 30 años tienen, en promedio, 12.5 años de estudios, sobrepasando en dos años la media de América Latina y el Caribe. Sin embargo, esta amplia cobertura educacional y sus altos niveles de escolaridad promedio no han estado ligadas a altos niveles de calidad en la prestación de los servicios educativos, lo cual ha generado un conjunto de complejas inequidades e ineficiencias del sistema y una pérdida progresiva de su eficacia externa como mecanismo de movilidad social ascendente (Ocde, 2004, Mineduc, 2010). A modo de ejemplo, la tasa de prevalencia de la deserción escolar en la educación secundaria chilena es de 9,5% para el grupo socioeducativo de 15 a 19 años de edad, y de 16% para el grupo de 20 a 24 años (Mineduc, 2013).

Lo anterior demanda nuevos desafíos tanto a las políticas educativas como a las políticas de juventud, y sobre todo implica fortalecer integralmente la educación pública chilena logrando, por una parte, cobertura, permanencia y conclusión de una escolarización secundaria con altos niveles de calidad tanto en sus procesos internos como en sus resultados de aprendizajes al finalizar dicho ciclo educativo; por otro lado, exigiendo que los Estados en la presente coyuntura diseñen políticas públicas robustas que aseguren que estos crecientes niveles de escolaridad de las jóvenes y los jóvenes impliquen oportunidades efectivas de inserción laboral y social postsecundaria. Por último, se requiere que las políticas educativas y de juventudes pongan en su centro la configuración de una ciudadanía juvenil capaz de desplegarse de manera autónoma e incidir sustantivamente en el espacio público, tanto individual como colectivamente, ya sea

participando a través de los canales abiertos por un régimen político-democrático formal, o mediante su expresión en movimientos sociales juveniles autónomos y diversos, constituidos en los diferentes pliegues de la vida social contemporánea.

En este contexto de análisis, cabe señalar que Sisto y Fardella (2011) sostienen que las políticas educativas implementadas en los últimos años en Chile han estado guiadas por una retórica que él denomina “epocalismo”, las que harían referencia a lo siguiente:

“[...] refiere a un esquema justificatorio que establece dualidades y oposiciones entre un pasado y un presente, remarcando la oposición y discontinuidad. Mediante el desarrollo de descripciones factuales de la realidad, se refuerzan estas diferencias, lo que sirve para argumentar orientaciones altamente prescriptivas para sujetos, organizaciones y comunidades[...] En el discurso epocalista, el ‘cambio’ es presentado como homogéneo, instalando a objetos, dispositivos y personas en una misma dimensión, en un mismo tipo de proceso. De modo tal que el cambio en política pública se presenta, más que como el resultado de opciones políticas, como una consecuencia inevitable de sucesos imperativos, pero abstractos y deslocalizados, tales como la revolución de la información, la globalización, entre otros (Sisto & Fardella, 2011, p. 125).

A partir del análisis anterior, se evidencia que en el centro del discurso sobre las nuevas políticas públicas en educación, se coloca retóricamente la necesidad de introducir cambios frente a una realidad factual e inevitable, la cual estaría marcada por fenómenos característicos de la época actual como la globalización y la presencia creciente de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Derivado de lo anterior, estos cambios imperativos deben estar orientados normativamente a modificar tanto los modos de gestión de las escuelas, como los referentes identitarios de los profesores y profesoras, para que sus actuaciones sean más eficientes y eficaces, de acuerdo con un paradigma vinculante que Sisto y Fardella (2011, p. 129) denomina “Nuevo Management Público” -NMP-, basado en el cumplimiento

de estándares de desempeño, incentivos económicos y desempeño individual de los maestros y maestras.

Desde una perspectiva más amplia, diversos autores y autoras de Latinoamérica (Tenti, 2000, Braslavsky, 2001, Berger, 2002, Kessler, 2002, Del Valle, 2010, Molina-Chávez, 2013b) han sostenido que la rápida expansión de la Enseñanza Secundaria en América Latina, y muy particularmente en Chile, ha llegado a una encrucijada que se relaciona con tres fenómenos emergentes y fuertemente interconectados: a) un proceso de masificación y obligatoriedad de la educación primaria y secundaria, con bajos estándares de calidad; b) la creciente tendencia a la segregación social de la oferta educativa, tanto del nivel primario como de los niveles secundario y terciario; y c) la falta de protagonismo y participación de las jóvenes y los jóvenes en los procesos de escolarización secundaria en nuestro continente.

En el caso de Chile, la configuración en los últimos cuarenta años de una estructura de segregación socioeducativa, se expresa en la existencia de escuelas diferenciadas para estudiantes de bajos, medianos y altos ingresos económicos, quienes respectivamente estudian en establecimientos público-municipales, particulares subvencionados, y privados. Por ello, y considerando que los estudiantes y las estudiantes provenientes de familias de menores ingresos se concentran en los colegios municipalizados y/o subvencionados por el Estado, es de alto interés investigativo profundizar en el estudio de los sentidos y subjetividades emergentes desde la propia experiencia escolar de los estudiantes secundarios de este segmento educativo, por cuanto son ellos quienes en el torbellino de los procesos de globalización y neoliberalismo se las han arreglado para producir subjetividades y nuevos sentidos en torno a los procesos de escolarización obligatoria (Frigerio, 2002, Macedo & Katzkowicz, 2002, Molina-Chávez, 2008, 2013a y 2013b). Son estos procesos autónomos los que finalmente inciden decisivamente en sus trayectorias personales/sociales, en ámbitos clave de la experiencia/condición juvenil contemporánea, tanto

en Chile como en América Latina. Dichos ámbitos han sido caracterizados por diversos organismos (Injuv, 2012) a partir de cinco transiciones que implicaría la condición juvenil contemporánea: el término de la educación formal, la incorporación al mundo laboral, la formación de una familia, el cuidado de la salud y el ejercicio de la ciudadanía. Lo anterior, junto con mostrar los principales hitos socio-biográficos en las trayectorias de vida de las jóvenes y los jóvenes, permite sobre todo visualizar el modo en que las personas jóvenes configuran diferencialmente sus trayectorias sociales y ponen en evidencia los severos procesos de exclusión/estratificación social que los afectan gravemente. A modo de ejemplo, Del Valle (2010, p. 593) sostiene que Argentina, Uruguay, Chile, Brasil y Ecuador, poseen sistemas altamente segmentados de educación primaria con tramos minoritarios de educación privada de alta calidad, un elevado costo no subvencionado por el Estado, y un amplísimo segmento de educación pública con escasez de recursos, bajos niveles de innovación y calidad de los servicios educativos ofrecidos a la población de menores recursos.

En consecuencia, es necesaria una mirada que articule la lectura crítica de las transformaciones *socio estructurales* -a escala global histórico-institucional- que han tenido lugar en las sociedades latinoamericanas -de las cuales la masificación de la escolarización secundaria es un proceso clave-, y simultáneamente, atender a su *significación subjetiva* desde la experiencia social local y situada de los estudiantes y las estudiantes. Lograr esta articulación resulta relevante tanto para el replanteamiento de las políticas educativas como para un nuevo diseño de las políticas de juventud en América Latina y en Chile. Lo anterior permitiría configurar interfaces complejas y multidimensionales, tanto en el diseño como en su implementación, pero sobre todo cartografiar e integrar la subjetividad sobre los procesos de escolarización secundaria desde la propia experiencia escolar de las niñas, niños y jóvenes que habitan cotidianamente el espacio escolar de la educación secundaria pública en nuestro continente.

3. Sentidos educativos y procesos de constitución de sujetos desde la escuela secundaria en Chile

3.1. Políticas educativas y configuración de sentidos educativos desde la experiencia escolar en el Chile contemporáneo

En un contexto de profundos cambios socioeconómicos, sociopolíticos y socioculturales, el principal desafío de la escuela secundaria chilena es orientarse explícitamente hacia la construcción de un sujeto comprometido con los principios de ciudadanía, orientado a la comunicación intercultural y concernida en la gestión democrática de la sociedad. Desde la perspectiva de análisis de Touraine (1997), la escuela debe orientarse a unir los dos mundos que tensionan a los sujetos jóvenes: el mundo que define y condiciona las posibilidades materiales que ofrece la sociedad y el mercado del trabajo, y el universo simbólico que constituye la cultura de la gente joven, y que se difunde desde los medios de comunicación de masas y es transmitida cotidianamente por los pares. De este modo, una vez más se plantea desde el seno de la escuela la permanente tensión entre *subjetividad y racionalización*, o como alternativamente señala Hopenhayn (2005, p. 45), entre <ratio dura> y “sentido”, o en su defecto, entre las diversas variantes de esta misma oposición: tecnología vs cultura; identidad vs medios de comunicación.

En este contexto, algunos autores (Tenti, 2000, Molina-Chávez, 2008) han identificado diversas configuraciones de los sentidos educativos de la escuela pública en América Latina y particularmente en Chile. Para el caso chileno, Molina-Chávez (2008) describe cuatro configuraciones de sentido de la escuela secundaria desde la propia experiencia escolar de los estudiantes: (1) <prepararte para el futuro> (2) <desarrollarte como persona> (3) <tener más cultura> y (4) <vivir la experiencia/etapa>. En este contexto, los sentidos educativos y sociales que los jóvenes y las jóvenes construyen en torno a los procesos de escolarización secundaria, cristalizan en determinadas representaciones sociales, las que pueden estar mediando su propia experiencia escolar al interior de los establecimientos a los

que asisten cotidianamente, obstaculizando o facilitando con ello el logro de una enseñanza media con alta relevancia social -y personal-, con alta calidad académica y con resultados de aprendizaje que contribuyan significativamente a una inserción de los individuos jóvenes en los diferentes planos de la vida social.

Por otra parte, esta diversidad de configuraciones de sentido identificadas se relaciona análogamente con lo que Kessler (2002) ha denominado una experiencia escolar fragmentada en la escuela secundaria argentina; es decir, la existencia al interior de un mismo nivel educativo de *diversos modos de vivir y experimentar los procesos de escolarización obligatoria*. Más concretamente, y en los términos planteados por Tenti (2000), para el caso de la escuela secundaria argentina se ha identificado tres orientaciones de sentido principales: a) la escuela secundaria como obligación social -y jurídica-; b) el sentido de la escolarización como posibilidad estratégica-instrumental de acceder a mejores condiciones de vida o inserción laboral post-secundaria; y c) el sentido como amor al conocimiento y al aprendizaje. Al respecto, el mismo autor señala lo siguiente:

Estas tres disposiciones ideal típicas descritas por la literatura no están aleatoriamente distribuidas en la población, sino que por el contrario son el producto de un conjunto de factores interrelacionados. Entre ellos, cabe mencionar los factores culturales, las trayectorias individuales y el lugar que ocupan las personas en la estructura social (Tenti, 2000, p. 10).

Como se puede observar, los sentidos educativos de la educación secundaria tanto en América Latina como en Chile, tienden a una pluralidad de expresiones y se estructurarían en torno a representaciones sociales y a ejes de significados comunes. Por una parte, están aquellos sentidos educativos instrumentales -“prepararte para el futuro”-; por otra, aquellas configuraciones de sentido más orientadas a valores personales o sociales -“desarrollarte como persona”-, o alternativamente, como señala Tenti (2000), están aquellos estudiantes

que aún conciben el sentido de la escuela secundaria como “amor al conocimiento”.

En este contexto de análisis, Weinstein (2002) señala que la educación puede constituir un canal de integración social de primer orden, y su acción e impacto beneficiaría significativamente tanto a los individuos en su desarrollo personal, como a la sociedad en sus necesidades funcionales, como lo es lograr mayores niveles de integración y cohesión social. Sin embargo, la educación concebida como canal de integración social no opera automáticamente, ni es una realidad inherente a los sistemas educativos. Desde esta perspectiva, las políticas públicas educativas pueden contribuir significativamente a la integración -y cohesión- social, a condición de que reconozcan que integrarse no es solo acceder y disfrutar de oportunidades individualmente, sino que es necesario que en la base de estas políticas exista una orientación o dirección explícita, es decir, un sentido colectivo compartido en el marco de una sociedad determinada.

Al respecto, y desde una perspectiva más global, Sobrero (2011) sostiene que al analizar las configuraciones de sentido en torno a la educación pública en Chile en los discursos de la política educativa, implementada en el periodo 1990-2007, se puede observar que se han producido tanto continuidades como desplazamientos de sentido en torno a la educación pública, lo cual ha dado origen a “un conjunto complejo y heterogéneo de interacciones que configuran relaciones de poder en el que se encuentran y desencuentran relatos y visiones diversas” (Sobrero, 2011, p. 115). La autora concluye que desde las políticas educativas se promueven sentidos que sugieren un tratamiento indiferenciado entre la esfera pública y la esfera privada, a partir de lo cual la educación pública quedaría subsumida a una “racionalidad economicista” que restringe su campo de acción a la gestión de los recursos insumos internos del sistema educativo; lo que enmarca fuertemente la diversidad de experiencias subjetivas de los actores educativos, tanto dentro como fuera del espacio escolar.

3.2. Sujetos, subjetividades e identidades

En los actuales debates en ciencias sociales y humanidades han resurgido con fuerza las nociones de sujeto, identidad y subjetividad como elementos articuladores de diversas reflexiones que intentan dar cuenta de las emergentes condiciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales en el mundo contemporáneo. Desde el campo de la sociología de la educación, estos debates han tomado la forma de una profunda tensión entre los componentes sistémicos -estructurales- de los procesos de escolarización y los modos como los niños, niñas y jóvenes despliegan su subjetividad en el espacio escolar contemporáneo. En un marco de análisis más general, y específicamente a partir de la modernidad, se han producido múltiples desplazamientos en el desarrollo conceptual de las categorías utilizadas para describir la emergencia del sujeto moderno.

Para Payne (2002), los orígenes del concepto de sujeto son opacos; pero aún así, es posible rastrear la noción de sujeto hasta Kant, o incluso Descartes. En ambos filósofos, es posible entrever una fuerte reacción contra el privilegio del *yo*, del *sí mismo* o simplemente de la idea de individuo que emergía utópicamente en el pensamiento humanista. Para este mismo autor, “el concepto de sujeto es en gran medida producto de la obra de Lacan, para quien los sujetos son radicalmente distintos del *yo*, que es concebido como un producto ilusorio del estadio del espejo” (Payne, 2002, p. 600). Por otra parte, y más tardíamente, es Althusser quien lo emplea como clave para analizar la transformación de los *individuos humanos* en sujetos, gracias a los efectos imaginarios de la ideología -capitalista y liberal moderna-. Como se puede observar, la tendencia general en estos debates es concebir al sujeto como “efecto” o “reflejo” de una estructura o un sistema -educativo en nuestro análisis-, y no como fuente primaria de construcción de esta. En términos sintéticos, en estas concepciones el sujeto no habla y no es(tá) en el origen del sentido; por el contrario, es hablado por la ley

y la cultura, ya sea para afirmarlo o negarlo/invisibilizarlo.

Por otra parte, y desde una perspectiva filosófica latinoamericana, Acosta (2011) señala que las conceptualizaciones modernas sobre el sujeto se han expresado paradigmáticamente de diversas formas en el plano discursivo: sea en el modo de sujeto sustancial (Descartes), sea en el de sujeto epistemológico-formal (Kant), sea como sujeto en el histórico-ontológico (Hegel) o en el histórico-estructural (Marx). Desde otro ángulo, la perspectiva deconstructivista -posmoderna y postestructuralista- ha declarado en reiteradas oportunidades la muerte del sujeto -moderno-, tematizando sobre su proceso de fragmentación y la emergencia omnipresente de mecanismos sistémicos de mediación de “*lo social*”, como lo sería el Mercado, y que invisibilizan al sujeto factico-moderno. Es decir, estaríamos frente a la re-emergencia del sujeto abstracto, universal y metafísico -“espíritu absoluto”, “ego cogito”, “pueblo”, “Estado”, “mercado total”, etc.-, que fue visibilizado desde la modernidad y frente a lo cual la filosofía latinoamericana del sujeto (Zemelman, 1998, Hinkelammert, 2003, Acosta, 2011) reivindica y afirma la presencia de un *sujeto empírico e histórico concreto* que se materializa tanto en su dimensión individual como colectiva/social.

El reconocimiento de estos órdenes de complejidad fenomenológica, lleva al pensamiento crítico latinoamericano a poner en tela de juicio las nociones de sujeto concebidas en el marco del pensamiento tanto moderno como posmoderno, enunciando desde otros parámetros categoriales el surgimiento de un “sujeto vivo” capaz de enfrentar, auto-organizar y trascender la inercia de un sistema que lo condiciona fuertemente y muchas veces lo “ahoga”.

Desde una perspectiva lingüística, Benveniste (1971) destaca que la subjetividad no es otra cosa que la capacidad del locutor para presentarse como sujeto, y por ello, sería el lenguaje donde deben ir a buscarse los fundamentos de esta aptitud-capacidad. Al respecto señala lo siguiente:

Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto (...) para conseguirlo,

se apropia de ciertas formas que la lengua pone con este fin a su disposición, y en primer lugar del pronombre Yo, cuyo uso es el fundamento mismo de la conciencia de sí. (...) La conciencia de sí no es posible más que experimentándose por contraste. Yo no empleo “yo” sino dirigiéndome a alguien, que será en mi alocución un tú: no hay subjetividad sin intersubjetividad (Benveniste, 1971, p. 179).

Esta dimensión lingüística y auto-eco-organizacional de la subjetividad, es a nuestro juicio una de las claves para avanzar en una comprensión compleja de los sujetos sociales y específicamente su despliegue y emergencia en el campo socioeducativo. Ello permite hablar desde la experiencia, en tanto soporte, que cristaliza en lo subjetivo. Así, la subjetividad emerge como lo individual, lo propio, lo diferente del otro, pero inserto en la trama de lo socio/histórico.

En este contexto, para Martínez y Neira (2009) una misma experiencia vivida por personas diferentes adquiere valoraciones únicas en cada caso. De este modo, el interés renovado de las ciencias sociales por la subjetividad no está orientado a re-posicionar al “sujeto cartesiano” -racional-, en tanto sujeto cognoscente referenciado unidimensionalmente en torno al conocimiento; el nuevo interés del pensamiento social está puesto en el sujeto de la experiencia, entendiendo esta como la apertura del propio sujeto a la “otredad”, a la alteridad y a los modos específicos de *ser* y *estar* en el mundo, es decir, los *<modos de subjetivación>*. No obstante, la posibilidad de ser sujeto de la propia experiencia, está mediada por las interfaces entre dos planos o dimensiones de oscilación en los sujetos concretos: a) su dependencia, control y ligazón con el “otro”; y b) la sujeción a su propia identidad expresada en sus prácticas sociales y el conocimiento de sí. Desde esta base, el sujeto deviene en dinámicas semiotizadas auto-eco-organizadas que pueden modificarse a sí mismas o que pueden ser modificadas desde sus relaciones *externas* y que, por lo tanto, entran en interacción con el medio que rodea al individuo en sus circunstancias.

En esta línea de reflexión nos parece muy

relevante la pregunta que se hacen Martínez y Neira (2009, p. 19) en el marco de este horizonte comprensivo de la subjetividad en el mundo contemporáneo: ¿cuáles son los mundos plegados en sus esencias que constituyen nuestra subjetividad en la actualidad? Y más específicamente para nosotros en el contexto de este artículo: ¿cuáles son esos mundos plegados en el campo educativo y/o en el espacio escolar secundario?

En este marco de análisis, para diversos autores y autoras (Castell, 2003, Larraín, 2011, Molina-Chávez, 2011) el proceso de configuración de identidades personales -y sociales- se expresa en una dialéctica irreductible de interacción entre sujeto y sociedad. Es decir, hablar de identidad hace referencia directa a un proceso de construcción social que va más allá del propio individuo, pero que tiene un vínculo de implicación mutuo con él: *el individuo es, tal vez, el punto de enunciación del proceso de construcción de su propia identidad, pero también lo es la sociedad en la que está inserto*. Es en estas coordenadas de similitud/diferencia que los sujetos y los grupos sociales configuran sus propias fronteras y horizontes identitarios. Desde esta perspectiva, la identidad es un proceso de construcción histórico-social, pues desde esa historicidad los sujetos dan forma a sus aspiraciones, a sus sueños, a sus desafíos, y los proyectan colectivamente hacia las nuevas generaciones.-

Simultáneamente y desde una perspectiva sociológica, Castells (2003) sostiene que en el proceso de construcción de las identidades se utilizan *materiales* de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, y la memoria colectiva, entre otros aspectos relevantes a considerar. Sin embargo, se destaca que los individuos, grupos sociales y sociedades, procesan dichos *materiales*, *reordenando su sentido* de acuerdo con las condiciones sociales y los proyectos culturales vigentes en una estructura social concreta. A modo de hipótesis generativa, Castell (2003, p. 29) plantea que, dado que la construcción social de la identidad generalmente tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder,

existirían tres variantes de la construcción de las identidades: a) *identidad legitimadora* b) *identidad de resistencia* c) *identidad proyecto*. La primera es introducida por las instituciones dominantes en la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales. La segunda es generada por aquellos actores sociales que se encuentran en posiciones/ condiciones devaluadas o estigmatizadas socialmente, por lo cual construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que imperan en las instituciones de la sociedad. Y finalmente, la *identidad proyecto* surge cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de los que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad, y se orientan a transformar la estructura social en su conjunto.

A modo de síntesis, este mismo autor destaca que aquellas identidades que comienzan como resistencia pueden inducir proyectos y, también, con el devenir del tiempo, estas pueden convertirse en dominantes o hegemónicas en las instituciones de la sociedad, con lo cual se vuelven identidades legitimadoras para racionalizar su dominio. En efecto, la dinámica de las identidades a lo largo de la secuencias antes descritas, muestran que, desde el punto de vista de la teoría social, ninguna identidad puede ser una esencia, y ninguna identidad *per se* es un valor progresista o regresivo fuera de su contexto histórico concreto. Lo anterior es reafirmado por De la Torre (2002, p. 77) quien señala que “La identidad es más que nada un concepto relacional, que se gesta en las prácticas intersubjetivas entre los individuos y la sociedad”. En la misma línea argumental, López (2011) sostiene que en la base de la idea de identidad se encuentra el proceso mediante el cual un sujeto logra definirse a sí mismo en el marco de una cultura, construyendo de este modo un discurso y realizando unas prácticas cotidianas que le permiten decir “yo soy” de manera unívoca y permanente, a partir de sus fuentes más próximas y localizadas simbólicamente.

4. Resultados de investigación

4.1. Enfoque, material y método de investigación

En un contexto de diversidad de enfoques metodológicos, se ha optado por un enfoque de tipo cualitativo, lo cual permite indagar sobre los sentidos educativos de los procesos de escolarización secundaria y la configuración de identidad de los estudiantes y las estudiantes, en tanto sujetos educativos y sociales. A continuación describimos los criterios y procedimientos metodológicos utilizados:

a) Casos y sujetos del estudio

En el contexto de la presente investigación utilizamos el “estudio de casos” (Ottemberger, 2000) para seleccionar tanto las escuelas públicas como los individuos estudiantes entrevistados. En este contexto metodológico, estructuramos la muestra del presente estudio a partir de los siguientes criterios de selección:

- Los sujetos participantes de este estudio fueron 32 estudiantes de 4º año de enseñanza media. Estos sujetos pertenecen a liceos municipales localizados en cuatro comunas de la Región Metropolitana, Chile.
- Los individuos participantes están distribuidos proporcionalmente entre hombre y mujeres. En cada liceo seleccionamos por orden de lista, y entre los asistentes el día de la entrevista, a cuatro hombres y cuatro mujeres. Escogimos cuatro comunas y respectivamente cuatro liceos <representativos> de diferentes estratos socioeconómicos²:

2 El grupo socioeconómico al que pertenece el establecimiento sigue la clasificación del Simce: A (bajo), B (Medio- Bajo), C (Medio); D (Medio – Alto) y E (Alto). Cabe señalar que no existen establecimientos municipales que atiendan población escolar del estrato socioeconómico alto.

Establecimiento	Comuna	Grupo Socio-económico	Número Entrevistas
LICEO 4	San Ramón	A (Bajo)	8
LICEO 3	La Pintana	B (Medio Bajo)	8
LICEO 2	La Florida	C (Medio)	8
LICEO 1	Las Condes	D (Medio alto)	8
			32

b) Técnicas de producción y análisis de datos

La principal herramienta de producción de datos fue la entrevista en profundidad, por cuanto esta técnica de investigación social tiene la potencialidad de acceder a los significados que los actores sociales investigados construyen sobre el o los sentido(s) de la enseñanza secundaria pública en Chile.

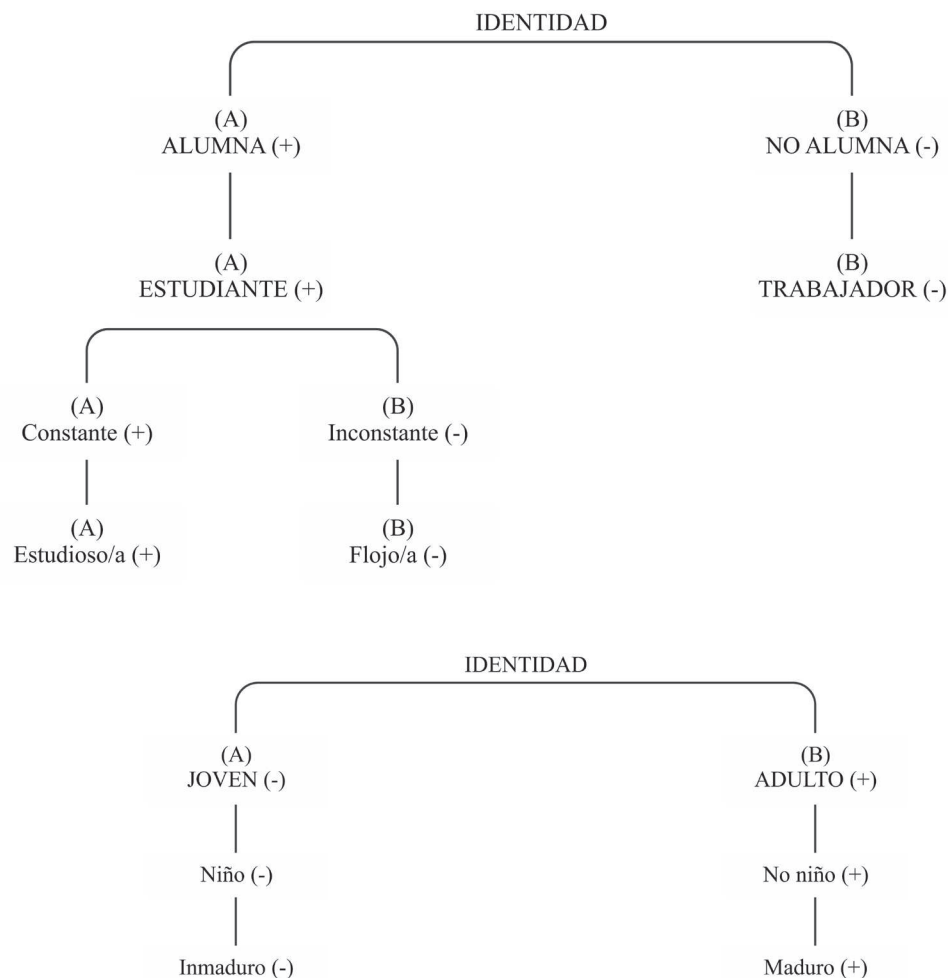
Por otra parte, analizamos el material textual producido a través de las entrevistas mediante herramientas provenientes de la semántica estructural (Greimas, 1971), enfoque que plantea que la *lengua está hecha de oposiciones*, por lo tanto de continuidades y discontinuidades. En este contexto, es posible comprender la concepción de estructura que es definida como: “*la presencia de dos términos y de la relación entre ellos existente*” (Greimas, 1971, p. 28). Esta distinción implica dos consecuencias para el análisis semántico: un solo término-objeto no conlleva significación y la significación presupone la existencia de la relación. Es decir, la condición necesaria de la significación es la aparición de la relación entre dos términos. En el plano lingüístico, a propósito de la relación de disyunción, es posible identificar, por tanto, dos términos que no obstante son opuestos entre sí, poseen un eje semántico en común. Ello permite identificar la doble naturaleza de estas relaciones semánticas entre dos términos: conjunción y disyunción-continuidad y diferencia-. Lo anterior permite a Greimas (1971) identificar tres

tipos de estructuras semánticas elementales: a) estructuras paralelas; b) estructuras subordinadas o jerarquizadas; y c) estructuras semánticas cruzadas. El hecho de que los términos o lexemas por sí mismos no conlleven significación, se sustenta en una concepción de lengua en la cual a esta no se la considera como un sistema de signos, sino como una trabazón de estructuras semánticas.

4.2. Sujetos e identidad en la escuela secundaria pública chilena

A continuación presentamos un análisis de las principales oposiciones semánticas que emergen en el discurso de los sujetos estudiantes entrevistados; con esta finalidad hemos escogido algunos de los textos producidos. Al respecto, cabe señalar que la primera pregunta que realizamos a los estudiantes y a las estudiantes en el contexto de las entrevistas en profundidad, fue la siguiente: ¿Quién es Andrea? O alternatively: Si tuvieras que presentarte ante otras personas: ¿Cómo lo harías?

Para el Caso 1 -liceo comuna de Las Condes-, identificamos algunas estructuras semánticas paralelas referidas a la identidad como eje de significados:



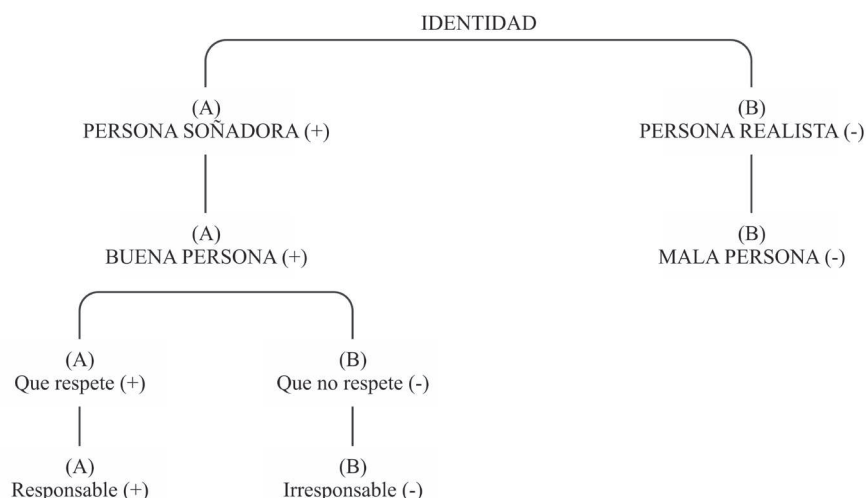
Como es posible observar, desde la experiencia de los jóvenes y las jóvenes estudiantes, emergen estructuras semánticas o de significados que dan cuenta de una identidad desdoblada en dos dimensiones claramente delimitadas. Por una parte, los textos nos refieren al sujeto como alumna o alumno, y alternativamente se definen como estudiantes. La presencia de ambas denominaciones da cuenta del importante lugar de los procesos de escolarización en la configuración de su identidad personal y social. En este marco, el proceso de construcción de identidad se realiza en torno a la dimensión más instrumental de la escuela y de su experiencia escolar, es decir, se trata de una identidad estructurada principalmente en torno a sus deberes escolares y a la necesidad de posicionarse adecuadamente en los procesos de selección y distribución de posiciones o roles sociales que llevan a cabo al interior del espacio escolar.

Por otra parte, emerge el término *joven*, que remite a una categoría social más amplia y que ubica la construcción de identidad fuera del espacio escolar. A modo de ejemplo, en el texto analizado el término *joven* se opone semánticamente a *adulto*. Analíticamente ambas categorías explicitan las siguientes equivalencias: *joven* $\approx$ *niño*; *joven* $\approx$ *inmaduro*. Inversamente el lexema *adulto* hace las siguientes relaciones: *adulto* $\approx$ *madurez*; *adulto* $\approx$ *no niño*. Como se puede inferir en los textos presentados, la adultez es claramente homologada a madurez. Desde este punto de vista, las identidades que construyen los sujetos estudiantes emergen principalmente como respuesta a un desafío de maduración personal y adquisición de responsabilidades vinculadas fuertemente a sus procesos de maduración psicosocial, lo cual es explícitamente demandado por los diversos agentes educativos

presentes en el espacio escolar secundario.

Para el análisis del segundo caso -liceo de la comuna de La Florida-, fue posible identificar algunas de las siguientes estructuras semánticas

paralelas y jerarquizadas, relacionadas con la construcción de la identidad personal y social de los sujetos estudiantes entrevistados:



La estructura semántica antes presentada da cuenta de una identidad construida sobre la siguiente oposición: *persona soñadora/persona realista*. Claramente esta oposición vincula la capacidad de los jóvenes y las jóvenes de imaginar escenarios futuros más allá de las limitaciones y restricciones del entorno escolar o social que los contextualiza. En el marco de esta oposición, algunos de los individuos estudiantes entrevistados construyen una (auto) valoración que se expresa en la aserción <soy una buena persona>.

Esta oposición de base da origen a una nueva estructura semántica subordinada, es decir, aquella que surge de un término previamente enunciado -“buena persona”- y que en este caso incluye las siguientes oposiciones: que respete/que no respete y responsable/irresponsable. Dichos términos semánticos indican claramente que la identidad de los sujetos estudiantes de este liceo o escuela pública-municipal en Chile está construida sobre uno de los ejes de sentidos educativos previamente identificados por Molina-Chávez (2008) para la escuela secundaria pública en Chile. Es decir, aquel sentido de la educación secundaria descrito por los jóvenes y las jóvenes que enfatiza los desafíos personales de la experiencia escolar y que se sintetiza en la

expresión <desarrollarse como persona>. Como es posible observar, en esta configuración de la identidad personal y social de los individuos estudiantes secundarios en Chile, adquieren una especial relevancia los procesos de maduración psicosocial y la interiorización de valores o normas vinculadas al esfuerzo personal, lo que les permitirá acceder a las metas a las que los sujetos escolarizados aspiran en la vida social. Una estudiante lo expresa de la siguiente manera:

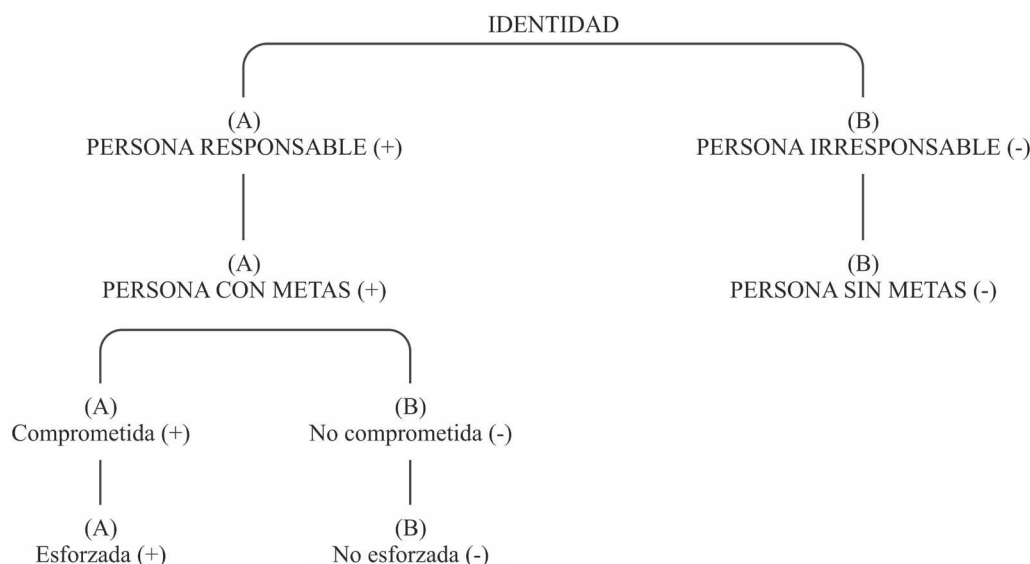
<soy una persona realista, súper realista, pero igual que tiene sus sueños que es tener todo lo que yo quiero, todo lo que me pueda hacer feliz en cuanto a mi vida, tanto en lo personal, en lo de trabajo, lo de familia y todo eso. En lo personal sería llegar a ser una buena persona, responsable y con valores, luego llegar a tener una pareja estable, tener una familia, ¿me entiende? Como que eso sería lo personal. Y llegar a completar mis metas, en el trabajo, en el estudio> (E3, LF, Cecilia, p.2).

De este modo, los individuos estudiantes secundarios entrevistados enfatizan la oposición entre persona soñadora versus persona realista, lo cual se transforma en un eje estructurador transversal en los discursos de los estudiantes

y las estudiantes de las diversas escuelas secundarias públicas.

Para el análisis del tercer caso -liceo de la comuna de La Pintana-, las entrevistas han permitido identificar algunas de las siguientes

estructuras semánticas paralelas y jerarquizadas relacionadas con la identidad personal y social de los sujetos jóvenes estudiantes:

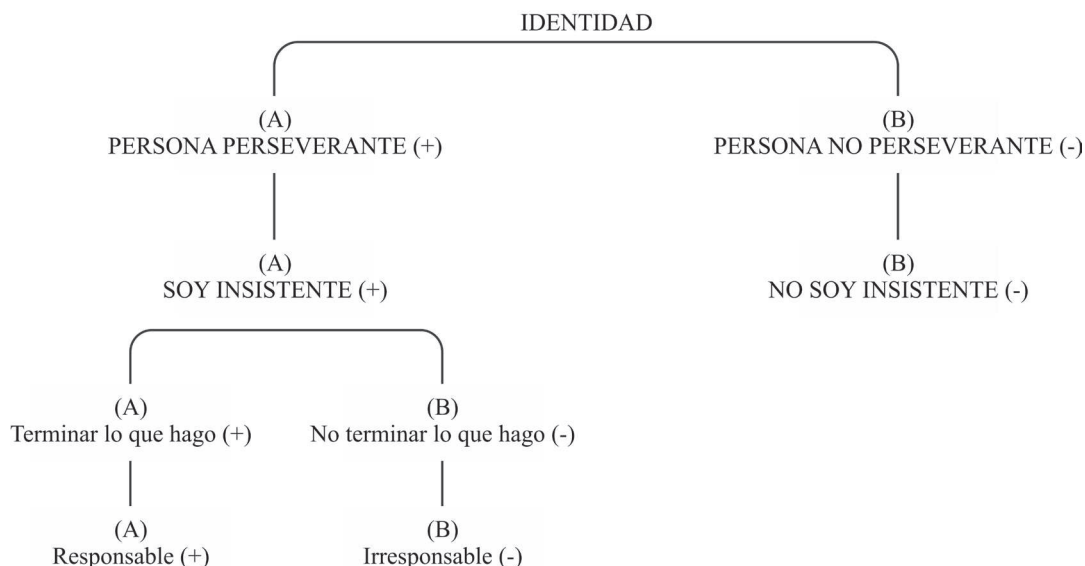


En los textos analizados emergen unas estructuras semánticas paralelas que dan cuenta de la identidad construida en torno a la responsabilidad y a tres ámbitos específicos de su experiencia: escolar, familiar y social. En la estructura paralela presentada, una persona responsable es simbólicamente una persona con metas y propósitos más concretos, instrumentales y vinculados a la movilidad económica y social. Un estudiante ejemplifica sus metas de la siguiente manera:

<es poder sacar, porque yo vivo acá en La Pintana, es poder sacar a mi mamá junto con mi hermano de acá donde viven, ser alguien importante, para mí y mi familia. Tener una familia estable, no pasar por lo que yo pasé, ser mejor que mi padre y darle lo mejor a mis hijos. Y meta profesional la verdad es que estoy postulando a la Escuela de Carabineros y quiero ser el mejor. Porque como le dije ya yo ya hice el servicio militar, lo hice cuando estaba en segundo medio que es el nuevo programa> (E7, LP, Alejandro, 3).

Al respecto, es posible identificar diversas fuentes de responsabilidad y esfuerzo personal no solo vinculadas al trabajo académico o al “oficio de ser alumno” (Baeza, 2001), y no restringidas solo a sus aspiraciones individuales vinculadas a la posibilidad de dar continuidad de estudios superiores en el ámbito de la Universidad o de la educación superior. En el texto anteriormente presentado emerge un ámbito de la responsabilidad vinculada al trabajo del sujeto, en pos de configurar unas trayectorias educativas, laborales o sociales que articulen tanto las dimensiones estructurales de base como los esfuerzos personales y despliegues subjetivos de los sujetos, de tal forma que permitan lograr una movilidad social integral de las jóvenes y los jóvenes.

Finalmente, presentamos el cuarto caso de análisis de las valorizaciones referidas a la identidad que construyen estudiantes del liceo municipal de la comuna de San Ramón -estrato socio-económico bajo-. Aquí las estructuras paralelas y subordinadas identificadas son las siguientes:



Las estructuras paralelas presentadas están construidas en torno a la oposición entre persona perseverante/persona no perseverante. Los términos de esta oposición nos remiten a la capacidad de los estudiantes y las estudiantes de llevar adelante diferentes tareas y demandas propias de la vida escolar y de la participación social, en el entorno comunitario en el que se ubican las escuelas y liceos público-municipales a los que asisten.

Desde otra perspectiva, un estudiante señala lo siguiente:

<soy un joven bastante activo. Participo en talleres del colegio, soy seleccionado de San Ramón de "Cheearleader". Practico karate (I), trabajo, soy pirata de música, en fin. Aparte de trabajar estudio, y eso. Me mantengo bastante ocupado... Como estudiante no soy el mejor estudiante, es más, no diría que soy buen estudiante> (E6, SR, Danny, p.1-3).

Desde esta base, la configuración identidad de los sujetos jóvenes fluye entre una identidad comprometida en diversas iniciativas comunitarias y actividades extraescolares al interior de las escuelas. Por otra parte, los aspectos identitarios vinculados a su condición de estudiante tienden a ser expresados en términos negativos que destacan las diversas limitaciones que tienen en su desempeño escolar y social cotidiano.

5. Conclusiones

Con las reflexiones propuestas esperamos contribuir a resituar en sus dominios de complejidad, la pregunta por las configuraciones de los sentidos y la emergencia de las identidades de los sujetos educativos en el espacio escolar de la escuela secundaria -obligatoria, masiva y segmentada- chilena, en los inicios del Siglo XXI, en una perspectiva que articule miradas hologramáticas tanto globales como locales en torno a los procesos de escolarización secundaria en Chile y en América Latina.

En este contexto, resulta relevante reconocer las dimensiones de complejidad epistémica de los sentidos educativos que emergen desde la experiencia escolar de los sujetos estudiantes que actualmente asisten a la enseñanza secundaria en Chile. A partir de ello, sostenemos que tanto las políticas educativas dirigidas a fortalecer los procesos de escolarización secundaria, como las políticas de juventud dirigidas a promover el acceso de las jóvenes y los jóvenes a diversos derechos sociales, debieran reorientarse y promover acciones -y programas- que permitan integrar la pluralidad de los sentidos educativos y las nuevas identidades emergentes en los sujetos escolarizados, en su rediseño y renovación, en pos de lograr mayores impactos sociales. Evidentemente, dichas acciones se enfrentarán

con una paradoja central identificada en el discurso de los sujetos estudiantes analizados en la presente investigación, quienes coinciden en que la enseñanza secundaria tiene como principal sentido educativo tanto <prepararte para el futuro> como <desarrollarte como persona>. No obstante ello y como hemos revisado anteriormente, los actuales niveles de logro académico amenazan seriamente el cumplimiento de dichos sentidos educativos primarios, lo que es destacado por los sujetos jóvenes estudiantes de escuelas secundarias públicas en Chile. En la perspectiva de superar la complejidad inmanente de esta paradoja, la educación pública tendría entre sus principales desafíos la tarea de (re)construir el carisma y la fuerza movilizadora que tuvo la enseñanza pública en momentos clave del desarrollo de la sociedad chilena.

En síntesis, en el presente trabajo hemos intentado un ejercicio interdisciplinario de entendimiento de las inflexiones e interfaces socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales contemporáneas, en correlato con la pluralidad de sentidos educativos y las configuraciones de identidades de los sujetos educativos al interior del espacio escolar secundario. Las mediaciones sistémicas y huellas hologramáticas que fluyen entre los planos locales y globales donde co-ocurren estos fenómenos son, a nuestro juicio, una de las perspectivas relevantes de una ciencia social compleja y transdisciplinaria en el ámbito de las políticas públicas educativas y de juventud.

Lista de referencias

- Acosta, Y. (2011). La constitución del sujeto en la filosofía latinoamericana. En E. Gruner (coordinador). *Nuestra América y el pensar crítico. Fragmentos de Pensamiento Crítico de Latinoamérica y el Caribe*, (pp. 75-90). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Baeza, J. (2001). *El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular*. Santiago de Chile: Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.
- Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Berger, R. (2002). Buscando un nuevo sentido para la educación escolarizada. En Oreale (eds.) *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?*, (pp. 73-82). Santiago de Chile: Unesco, Oreale.
- Braslavsky, C. (org.) (2001). *La educación secundaria, ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Iipe, Unesco, Santillana.
- Castells, M. (2003). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Madrid: Siglo XXI.
- De la Torre, R. (2002). Crisis o revelación de la identidad en la sociedad contemporánea. *Nómaditas*, (16), pp. 76-85. Recuperado el 25 de octubre de 2013, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo/pdf>.
- Del Valle, A. (2010). Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 577-605.
- Frigerio, G. (2002). Entre la repetición y la ocasión de lo nuevo. El derecho a inventar otra cosa. En Oreale (eds.) *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?*, (pp. 47-71). Santiago de Chile: Unesco, Oreale.
- Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Hinkelammert, F. (2003). *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. San José: Euna.
- Hopenhayn, M. (2005). Sentidos de la educación. *Revista de educación*, 317, pp. 32-49.
- Injuv (2012). *Séptima encuesta nacional de juventud 2012*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: Iipe, Unesco.
- Larraín, J. (2011). *¿América Latina moderna?* Santiago de Chile: LOM.
- López, M. (2011). Producción y expresión de la subjetividad en la juventud contemporánea. *Revista de la Facultad*

- de Trabajo Social U. P. B., 27 (27), pp. 13-21.
- Macedo, B. & Katzkowicz, R. (2002). Educación secundaria: balance y prospectiva. En Orealc (eds.) *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?*, (pp. 123-162). Santiago de Chile: Unesco, Orealc.
- Martínez, J. E. & Neira, F. (2009). Cátedra Lasallista: Miradas sobre la subjetividad. En J. E. Martínez & F. Neira (compiladores). *Miradas sobre la subjetividad*, (pp. 13-19). Bogotá, D. C.: Universidad de La Salle.
- Ministerio de Educación de Chile (2010). *Calidad para Todos, Ministerio de educación, Cuenta Pública 2006-2010*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2013). *Medición de la deserción escolar en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Molina-Chávez, W. (2008). Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales. *Estudios Pedagógicos*, 24 (1), pp. 105-122.
- Molina-Chávez, W. (2011). Identidad regional en Magallanes, sus expresiones simbólicas y territoriales. *Magallania*, 39 (1), pp. 59-69.
- Molina-Chávez, W. (2013a). Juventudes escolarizadas, sentidos y metáforas sobre el liceo público municipal en el Chile contemporáneo. *Revista Última Década*, 38, pp. 37-65.
- Molina-Chávez, W. (2013b). Sentido de futuro en estudiantes secundarios: paradojas de equidad y calidad desde su experiencia escolar. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34 (1), pp. 143-164.
- Ocde (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile/París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Ottemberger, A. (2000). *Estudios de Casos en la Investigación Social*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Payne, M. (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- Sisto, V. & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Sorocaba*, 37 (1), pp. 121-141.
- Sedlac & The World Bank (2013). *Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, Banco Mundial. Recuperado el 25 de octubre de 2013, de: <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/esp/estadisticas>.
- Sobrero, V. (2011). *Configuraciones de sentido en torno a la educación pública en Chile. Análisis de las continuidades y desplazamientos de sentido en torno a la educación pública, en los discursos de la política educativa a partir de 1990*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: Unesco.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Weinstein, J. (2002). Educación e integración social: una visión desde la práctica de las políticas educativas. En Fosis (eds.) *Hoy es mi tiempo. Una ventana a la esperanza*. Santiago de Chile: Fondo de Solidaridad e Inversión Social.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México, D. F.: Anthropos.

Juventudes en resistencia. Educar para una comunidad hermenéutica*

MILTON LEONEL CALDERÓN-VÉLEZ**

Coordinador Nacional de Formación e Investigación Fe y Alegría, Ecuador.

Artículo recibido en marzo 25 de 2014; artículo aceptado en mayo 21 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (Descriptivo):** En el siguiente artículo descriptivo aborda la problemática de las juventudes en el espacio educativo, en tanto la escuela es un lugar importante como “mundo” de vida juvenil. Se considera que en dicho espacio los estudiantes y las estudiantes expresan diversas formas de resistencia hacia la sociedad adultocéntrica en tanto sujetos en condición biopolítica. Se presenta como preludio una situación real ocurrida en el ámbito educativo ecuatoriano, y desde allí se analiza diversos conceptos que permiten explicar la actuación de los sujetos adultos en medio de los espacios escolares. Se sugiere como alternativa la construcción de una “comunidad de sentido” en la que se consideren nuevas perspectivas respecto de la categoría “juventudes”, que posibiliten la búsqueda de consensos entre el mundo adulto -que dirige la escuela-, y sus propias subjetividades.

Palabras clave: juventudes, biopoder, biopolítica, biocultura, biorresistencia, comunidad hermenéutica (Tesaurus de la Unam).

Youth in resistance: educating for a hermeneutical community

• **Abstract (Descriptive):** This descriptive article addresses the problem of young people in educational spaces given that school is an important place as a “world” in the lives of young people. The study identifies that in this space students express different ways of resistance to adult-centered society as subjects in biopolitical conditions. As a prelude it presents a real situation that occurred in Ecuador; and from there discusses several concepts that explain the actions of adults within school spaces. The author proposes the construction of a “community of meaning” that considers new perspectives for the category of “youth” and enables the search for consensus between the adult world, which guides the school, and students’ own subjectivities.

Key words: youth, biopower, biopolitics, bioculture, bioresistance, hermeneutical community (Thesaurus of Unam).

Juventude em resistência. Educar para uma comunidade hermenêutica

• **Resumo (Descritivo):** O seguinte artigo descritivo aborda a problemática das juventudes no espaço educativo, a partir da escola enquanto um lugar importante como “mundo” da vida juvenil. Considera-se que em dito espaço, os estudantes expressam diversas formas de resistência contra a

* Este **reporte de caso** es el resultado de estudios y trabajo con juventudes en el terreno educativo, y sintetiza las ideas del Seminario Virtual “Perspectivas epistemológicas y metodológicas de la investigación en infancias y juventudes en América Latina”, desarrollado por Clacso (2013); el curso denominado “Jóvenes, política, cultura y conflicto” desarrollado por Flacso Sede Ecuador (2011); y la práctica pedagógica desarrollada especialmente con juventudes en diferentes contextos.

** Licenciado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Maestrante de Sociología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Sede Ecuador. Tiene además estudios en filosofía y cine, y ha concluido el Diplomado Superior de Investigación Social en Clacso. Coordinador Educativo, investigador y formador de formadores en Fe y Alegría Ecuador. Correo electrónico: yarteb@gmail.com



sociedade adultocêntrica enquanto sujeitos em condição biopolítica. Apresenta como introdução uma situação real ocorrida no âmbito educacional equatoriano e a partir daí analisa diversos conceitos que permitem explicar a atuação dos adultos em meio de espaços escolares. Sugere como alternativa a construção de uma “comunidade de sentido” na qual se considerem novas perspectivas respeito à categoria “juventudes”, e que possibilitem a busca de consensos entre o mundo adulto, que dirige a escola, e suas próprias subjetividades.

Palavras-chave: Juventudes, biopoder, biopolítica, biocultura, bioresistência, comunidade hermenêutica (Thesaurus da Unam).

-1. Introducción. -2. Preludio: el caso del colegio “Aguirre Abad”. -3. Juventudes en el espacio educativo. Biopolítica y biorresistencia. -4. Una comunidad constructora de sentido. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Uno de los espacios de configuración social más importantes es el escolar, ya que este actúa, por un lado, como reproductor del sistema, y por otro como institución que puede posibilitar la lucha y la resistencia (Chomsky, 2007). Desde esta perspectiva, en el siguiente artículo abordo el tema de las juventudes como subjetividades que se construyen en medio de la escuela, no entendida esta última como un espacio meramente formal, sino como aquel “todo” simbólico en el que se desarrolla aquello que ampliamente se denomina “educativo”.

Por tal razón, argumento que las juventudes en el espacio educativo adquieren una configuración particular caracterizada por la condición biopolítica y por lo tanto avocada hacia la biorresistencia, que puede generar y posibilitar comunidades juveniles constructoras de sentido. En tal virtud, desarrollo una revisión analítica sobre la cuestión, que inicia con la narración de una experiencia real en el contexto de la educación en el Ecuador, misma que puede servir como figura que sustenta empíricamente el argumento presentado.

Posteriormente presento algunas ideas relacionadas con conceptos fundamentales sobre las juventudes, en el afán de definir las mismas en medio de las diversas dinámicas contextuales en las cuales estos están insertos, sobre todo en el espacio escolar. El análisis del poder aporta elementos sobre los cuales pensar los esquemas desde los que la escuela concibe las juventudes y por lo tanto orienta sus prácticas educativas. De ahí se desprende la perspectiva pedagógica que hace una crítica de

tal concepción para sugerir nuevos rumbos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La consideración de diversos elementos desde los espacios de educación, permitirá ir reflexionando nuevas formas de educar que consideren a las juventudes como constructoras de sentido; y en tal virtud, como comunidades hermenéuticas desde las cuales se pueda construir, a través del diálogo, diferentes alternativas de sociedad en las que las juventudes tengan un papel fundamental.

2. Preludio: el caso del colegio “Aguirre Abad”

Hacia el mes de mayo de 2013, circuló en la red el video de una pareja bailando frente a un grupo de personas. No se trataba de un baile cualquiera sino de un “perreo intenso”¹, y tampoco de cualquier pareja: eran estudiantes del Colegio Aguirre Abad de la ciudad de Guayaquil, aproximadamente de unos 15 años de edad, quienes aprovechando los intersticios escolares, hacían uso del aula de clase para mostrar a sus compañeros y compañeras cómo se mueven las caderas.

Enseguida el escándalo, las investigaciones y el bombardeo mediático en el que se dejaban claras algunas ideas en los siguientes términos: “(...) en los últimos años varios videos de este tipo han sido subidos a la red. Unos grabados en las aulas de los colegios, otros en fiestas en casas particulares, pero todos con un denominador común: jóvenes, menores de edad como protagonistas” (Ecuavisa, 2013).

¹ La expresión refiere a un tipo de baile con movimientos lascivos y sensuales, que imita ciertas posiciones sexuales.

El Ministerio de Educación del Ecuador no se podía quedar atrás y emprendió una tarea realmente épica: la transformación “absoluta” del Colegio Aguirre Abad, en el plazo de un mes (El Universo, 2013, El Verdadero, 2013). La intervención ministerial supuso una serie de acciones que garantizarían terminar con este tipo de problemas “indisciplinarios” y otros que fueron apareciendo a raíz de la explosión ocasionada por la difusión del video. Entre las destacadas acciones se cambió a todo el personal que laboraba en la Institución; se contrataron 12 psicólogas y psicólogos educativos; se pintaron las paredes; se cambiaron las bancas; se instaló cámaras; se dictó talleres de salud, drogas, seguridad, y pedagogía (a los nuevos profesores y profesoras); al estudiantado se le recordó sus responsabilidades; y a los padres y madres de familia se les exhortó a ser los guardianes de sus hijas e hijos. Más de un mes después, retornaron a su transformado colegio 3000 estudiantes. “Al ingresar al aula donde se encontraba la “chica del video”, ella bajaba la mirada y se escondía. No decía nada”².

La situación propone de entrada algunas contradicciones: por un lado, la problemática conceptual entre “cambio” y “transformación”, que hace pensar que dichos conceptos son equivalentes. Ello por supuesto acarrea diversas consecuencias dado que expresa la idea de que para mejorar la educación en un país solo hace falta una intervención coyuntural. Expresar que lo realizado en el centro es “transformación absoluta” y “ejemplo de cómo se debe transformar la educación en el país” (El Universo, 2013) crea un efecto perlocucionario (Austin, 1955) que claramente minimiza la fuerza del concepto de “transformación”.

Por otro lado, el caso visibiliza algunos aportes teóricos referenciales, como el de la categoría de “adultocentrismo”, utilizada para denotar aquella dinámica de poder que

(...) sitúa lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil, en función del deber ser, de lo que debe hacerse para ser considerado en la

sociedad (madurez, responsabilidad, integración al mercado de consumo y de producción, reproducción de la familia, participación cívica, etc.) (Duarte, 2000, p. 67);

y la cuestión de la disparidad de poder existente entre los sujetos adultos y el colectivo infanto-juvenil permanentemente construido (James & Prout, 1997), que se expresa por medio de situaciones particulares:

El adulto se siente responsable de ser una imagen clara para el joven; teme no mantener la autoridad ni el respeto si comparte las dudas y confusiones por las que atraviesa. Pero los jóvenes y las jóvenes deslegitiman una intervención adulta que no esté basada en una comunicación clara y sincera que permita la apertura. Este cambio va a influir en nuevas relaciones entre los jóvenes y los adultos (Krauskopf, 1999, p. 124).

Tal situación se manifiesta cuando se expresa mediáticamente que son “jóvenes” y “menores de edad” quienes protagonizan y suben este tipo de videos, creando, a su vez, la visión de que aquello es un problema que dichos grupos poseen y que escapa al mundo adulto³. La figura del chivo expiatorio encaja muy bien con lo manifestado, en tanto se trata de explicitar la responsabilidad que los sujetos adultos asumen tener socialmente en la construcción de las identidades juveniles, colocando los problemas sobre los mismos y esquivando posibles situaciones confrontantes.

Se entiende, por lo tanto, que aquello que las juventudes realizan es, de alguna manera, reflejo de la sociedad de la que forman parte, y por ello valdría la pena preguntarse cómo estas situaciones son al mismo tiempo actos de resistencia en medio de una sociedad que “mira con este lente a las y los jóvenes a partir del aprendizaje que impone la socialización adultocéntrica en que nuestras culturas se desenvuelven” (Duarte, 2000, p. 65).

De ahí que esta forma de trato a las juventudes “se traduce en las prácticas sociales que sustentan la representación de los adultos como un modelo acabado al que se aspira

2 Expresión surgida en el diálogo con un funcionario del Ministerio de Educación del Ecuador vinculado en aquel momento a las tareas de intervención en el Colegio Aguirre Abad. La conversación era parte de un debate al interior de un grupo de investigación.

3 Entiéndase “mundo” como expresión hermenéutica en tanto “mundo de sentido”. Mundanidad, Historicidad, Tradición (Gadamer) y “mundos de vida”. (Wittgenstein y Habermas).

para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad” (Krauskopf, 1999, p. 124), cuestión que se puede observar también en los ambientes escolares en los que hay una constante dinámica intergeneracional al interior de diversos espacios. Las transgresiones generalmente denotadas bajo el esquema *indisciplinario* son un ejemplo de esta forma de representación social eminentemente adulta, y el video del colegio Aguirre Abad es una clara muestra de esta perspectiva.

3. Juventudes en el espacio educativo-Biopolítica y Biorresistencia

Son varios los lugares donde las juventudes llevan a cabo su vida. Dependiendo del contexto, de los tiempos, de los modos de vida e incluso de las emociones, los jóvenes y las jóvenes adoptan espacios que van configurando sus propias subjetividades y modos de ser. Es así que la calle, la casa, la escuela, los parques, los centros comerciales, pasan de ser lugares comunes a convertirse en espacios socialmente significados (Lefebvre, 1974) lo que se puede vincular a un modo de ser juvenil, aunque, por supuesto, no exclusivamente.

Uno de estos espacios es la escuela que, tal como lo he manifestado, resulta un lugar privilegiado para el análisis dado que en ella se desenvuelve gran cantidad de la vida de los individuos jóvenes. Desde esta problemática, entre juventud, adultocentrismo y escuela surgen una serie de preguntas: ¿cómo ayuda el espacio escolar a que las juventudes se muestren como sujetos?, ¿en qué medida la participación de las juventudes en la escuela es muestra de que se las considera como aportes a la construcción y al desarrollo?, ¿cómo forma la escuela en la propia subjetividad?, ¿en qué medida son valoradas, impulsadas o reprimidas las culturas juveniles y los modos de expresión juvenil?, ¿qué sistema de relaciones se establecen entre los sujetos que actúan dentro del marco de “lo educativo”?, ¿qué modelo de sociedad se transmite a las juventudes?, ¿son los espacios escolares, espacios de criticidad y formación de resistencia?

Para responder a estas inquietudes y tratar de mirar las juventudes desde la resistencia

que puede generarse en los espacios escolares, podría expresarse con Valenzuela que:

La educación escolar no debe considerar que “la vida está en otra parte” y que los grandes problemas y asuntos que inciden en la vida de niños y jóvenes no son asunto de las aulas, o que los asuntos de los medios masivos de comunicación, las drogas, el narcotráfico, las bandas y pandillas juveniles, y otro tipo de agrupaciones juveniles, no pasa por la escuela, o que a niños y jóvenes “se les educa para la vida”, como si la vida estuviera en otra parte e iniciara cuando ellos dejan las aulas escolares (Valenzuela, 2009, p. 19).

Ello arroja un primer presupuesto pues se considera que, efectivamente, en la actualidad, la educación escolar⁴ hace una separación entre lo que se imparte en los salones de clase⁵ y lo que realmente se vive en la calle, en la casa y en otros espacios que se podrían llamar “vitales” haciendo referencia al “mundo de sentido” (Gadamer, 1993), que adquiere matices particulares dependiendo de las personas y los contextos.

Se vive actualmente un divorcio escuela-vida, que es el que genera las tensiones al interior de los espacios de educación. Al expresar que la escuela es, para la juventud, también un espacio de resistencia, se trata de manifestar que ese tipo de tensiones son el producto de un deseo, voluntario o no, de intentar introducir el mundo de la vida en el mundo escolar.

Varios de los elementos que configurarían, desde esta postura, la resistencia juvenil en las escuelas, son conocidos al interior de las Instituciones como “indisciplina”, término que significa transgresión de algo considerado correcto desde la visión de quienes dirigen los espacios educativos, es decir, los sujetos adultos.

Hay por lo tanto una primera tensión que tiene que ver con lo generacional. Desde

4 El término “educación escolar” hace la diferenciación entre otros tipos de espacios que también pueden considerarse como educativos, como por ejemplo la familia, o la Iglesia, o la calle, o los medios de comunicación, refiriéndolo explícitamente a los espacios formalizados como la escuela.

5 Al ser la forma de educación escolarizada más común la que tiene que ver con aulas, horarios, materias, y otros elementos, y que conocemos como formal, en un estudio posterior me referiré a este tipo de educación. Sin embargo no desconozco otras formas de educación no escolarizada o informal que existen en la actualidad.

lo educativo, las personas adultas intentan introducir algunos valores e ideas aceptados por ellas y considerados como correctos, eliminando de entrada la posibilidad de aceptación de otros valores que puedan haber ido descubriendo las generaciones nuevas. Hoy hay una mayor desconfianza hacia las distinciones generacionales (Chejfec, 2005) que se manifiesta en el modo en que, por un lado, los sujetos adultos miran algunas nuevas facetas de lo juvenil, como por ejemplo el vestido, el lenguaje, los modos de ser entre otros, y por otro lado, en cómo los jóvenes miran el mundo adulto como “pasado de moda”, anticuado y caduco.

Sucede que en el campo educativo esta tensión es quizá muy notable puesto que la mayoría de docentes son sujetos adultos, o bien asumen tal rol. Un ejemplo de esto es el uso de las llamadas tecnologías de la información, que resultan muy complicadas para los educadores y educadoras y, sin embargo, muy sencillas para el estudiantado. Y junto a ello, otros aspectos como la transgresión lingüística en Internet que, como menciona nuevamente Chejfec (2005), “está extendida a todas las clases sociales y aparece como un rasgo de diferenciación generacional, seguramente en correspondencia con la menor eficacia de la educación”.

Por supuesto, no hay que olvidar que esta tensión es también una tensión de poder, referida al sistema de aspiraciones en las cuales está en juego la división de los poderes, en una especie de batalla por mantener la supremacía (Bourdieu, 2002). Desde allí podría abordarse la cuestión del cuerpo como espacio donde ese poder es evidente y donde esa lucha se hace más visible. Sigue siendo muy común escuchar a “inspectores”⁶ en los colegios expresar su dominio frente al cuerpo de los estudiantes y las estudiantes. El constante tema de enviar a los hombres a cortarse el cabello, o a las mujeres a quitarse el maquillaje, por ejemplo, denota el afán de uniformar inclusive la estética corporal, aunque también pueden incluir elementos de

inequidad de género (Giroux, 1995). El término “inspector” denota enseguida una lucha de poder, en tanto manifiesta que quien está en la posibilidad de corregir (o reprimir) es el sujeto adulto que tiene ese título, y por otro lado, hace manifiesto el hecho de tener facultades, incluso en el cuerpo del otro.

Refiriéndose a esta tensión, Foucault habla de biopoder, y de las tecnologías inventadas y necesarias para que el mismo pueda producir:

(...) un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, de distribución de los individuos unos en relación con los otros, de organización jerárquica, de disposición de los centros y de los canales de poder, de definición de sus instrumentos, y de sus modos de intervención, que se puede utilizar en los hospitales, los talleres, las escuelas, las prisiones. (Foucault, 2009, p. 238).

Explica Foucault que hay, por un lado, una tecnología individualizante del poder que se descubre con la disciplina, a la cual se denomina “anatomopolítica”, y una tecnología poblacional del poder que surge con el descubrimiento de la categoría “población” y con la cual aparece la regulación. Esta se denomina “biopolítica”. Inclusive el sexo, que está colocado en el punto de articulación entre las disciplinas individuales del cuerpo y las regulaciones de la población, es normalizado para resultar productivo en medio de las relaciones sociales de poder creadoras de los “sujetos”. Foucault expresa que “en la unión del ‘cuerpo’ y la ‘población’, el sexo se convirtió en blanco central para un poder organizado alrededor de la administración de la vida y no de la amenaza de muerte” (Foucault, 2002, p. 178).

Valenzuela (2009) retoma el término de “biopolítica”, como concepto que permite entender que el cuerpo es territorio de control y sometimiento. Sin embargo, si bien el cuerpo es donde más se hace patente esta biopolítica, hay que recordar que la misma no alude únicamente a él, sino que considera la vida como tal, es decir, la vida como objeto de dominación. No se trata únicamente de las relaciones, de las mentes o de los cuerpos, sino de toda la existencia. Se trata de una dominación llevada al extremo. En este sentido valga la pena mencionar los casos

6 El término -utilizado en la educación ecuatoriana- equivale a la figura de autoridad disciplinaria existente en los centros educativos. Se trata del garante del control tanto de estudiantes como de docentes. Puede revisarse sus funciones en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, Art. 46.

de jóvenes que no tienen incluso la capacidad de escoger con libertad su futuro, pues los padres de aquellos ya lo tienen preparado. Es muy difícil luchar por la libertad de una persona cuando los individuos adultos han asumido que son los dueños de la vida de sus hijos e hijas, o en el ámbito escolar, de sus estudiantes. Resulta muy complejo manejar asuntos en los que la gente joven ha optado por una carrera o estilo de vida, y los padres y madres utilizan la prohibición o el “chantaje afectivo”⁷ para que se haga lo que ellos consideran correcto y mejor.

Paralelamente al concepto de biopolítica se encuentra el de biocultura, categoría que expresa los modos de luchar contra esta dominación de vida manifestada en el control corporal. Aparece aquí la biorresistencia, en tanto el

(...) cuerpo, además, es lugar de resistencia definida, mediante el ejercicio de la sexualidad, la lucha por su control y la reproducción, o la gestualidad que, especialmente en el baile, escenifica su condición sexual frente a quienes intentan limitar el movimiento corporal y la cinética sexuada (Valenzuela, 2009, p. 15).

En esta perspectiva Lévinas, refiriendo a su vez a Merleau-Ponty, manifiesta que “el gesto corporal no es una descarga nerviosa, sino la celebración del mundo, poesía” (Levinas, 2006, p. 31).

La biorresistencia es la forma como los sujetos jóvenes manifiestan su inconformidad con esta dominación, y va desde modos simples de “indisciplina” escolar, como por ejemplo la transgresión de la norma del pelo corto o del uso de maquillaje en las mujeres⁸, o del vestido bajo

las rodillas, entre otros, hasta formas complejas de manifestaciones culturales donde hay visos de clara resistencia al poder.

Por supuesto que junto a estas formas claras de resistencia están todas las ideas manifestadas de una u otra manera en medio de la sociedad, que hablan precisamente del deseo de liberación de este dominio claro que se manifiesta de modo especial en el cuerpo, al ser este -vale la pena decirlo nuevamente- el campo donde se hace más visible la tensión adultez-juventud por la búsqueda del poder.

4. Una comunidad constructora de sentido

Ahora bien, surge aquí una importante pregunta: Si la escuela es un espacio donde se hace patente la dominación y el poder, especialmente desde el cuerpo, ¿por qué sigue existiendo, al menos en la forma en que la conocemos? Pues bien, el espacio escolar, si bien pone de manifiesto un sistema de dominación, y reproduce el sistema de relaciones sociales de poder y el poder hegemónico, puede convertirse en un espacio de lucha y resistencia. El humanismo crítico de Paulo Freire (2002), donde se supera una educación bancaria, es un buen acercamiento a esta posibilidad. La escuela bien puede convertirse en una comunidad constructora de sentido basada en el cruce de identidades juveniles que posibiliten su re-significación.

Walter Benjamín manifestó que había que impulsar una cultura de la juventud apoyada en la escuela (Valenzuela, 2009), lo cual no significa otra cosa que abrir espacios en medio de la institución escolar, donde sea posible y se pongan de manifiesto las subjetividades juveniles, especialmente desde los ámbitos culturales, donde además está en juego la creatividad. No se trata solamente de crear instituciones en las que se potencien ciertos talentos, sino de crear verdaderos centros escolares donde el mundo juvenil pueda ser aceptado, en una fusión de sentidos con el mundo adulto de la vida escolarizada.

Este mundo que la escuela debe considerar está caracterizado por diversos aspectos de la

7 El término “chantaje afectivo” hace referencia a las estrategias de control de los sujetos adultos en donde se utiliza la afectividad como mecanismo. Un ejemplo de ello es cuando las madres utilizan como argumento de convencimiento el hecho de haber sido ellas quienes les han dado la vida a sus hijos e hijas y les han cuidado durante muchos años. En este caso, el sentir afectivo puede colocarse por encima de los argumentos que puedan tener los menores. Desde el trabajo de dirección de un voluntariado en la ciudad de Quito que exigía la separación de la familia durante un año, pude comprobar las dificultades que tenían muchos de los individuos jóvenes que querían vivir la experiencia solo porque sus padres y madres no aprobaban dicha separación.

8 Argumenta Giroux que algunas cuestiones disciplinarias no son signos de resistencia, sino “modos opresivos de sexismo”, como

por ejemplo, el uso de maquillaje de las estudiantes mujeres.

realidad donde las juventudes se desarrollan: sus tiempos y sus espacios. Se trata del contexto, que tiene unas características particulares y que además ayuda a no esencializar el concepto de juventud encasillándolo en una sola perspectiva y visión. Por tal razón se habla de juventudes y no únicamente de jóvenes (Duarte, 2000).

La escuela es un espacio privilegiado de construcción de sentido, ya que además “desempeña un papel insoslayable, aunque limitado, como parte de la formación cultural juvenil, entendida como el conjunto de procesos que participan en la definición de sentidos y significados de la vida” (Valenzuela, 2009, p. 20). Hablar de cultura es realmente hablar de muchos aspectos que configuran las identidades y subjetividades juveniles; esta se forma desde diferentes matrices que rebasan y van mucho más allá de lo meramente institucional o de lo legítimamente educativo. De hecho, la cultura tiene mucho que ver con la configuración de sentido en las juventudes, y en este orden la escuela debe ser la primera formadora de los significados de la vida y de la configuración del mundo personal.

Por lo tanto, cuando una escuela maneja relaciones verticales de poder, donde el cuerpo es utilizado y controlado, donde además se etiquetan las juventudes por sus nuevos modos de ser, el mundo de sentido al que acceden estará configurado de la misma manera, y lo que se logrará es un esquema de reproducción bastante fuerte en el que, además, la participación estará maquillada por formas de manipulación (Krauskopf, 1999). Por ello es necesaria una escuela donde se puedan ofrecer diferentes horizontes, para que cada uno pueda ir configurando su identidad y pueda crear un mundo de sentido con más amplitud. La tarea sería crear espacios educativos, escolarizados o no, pero biorresistentes, o mejor, espacios donde sea permitida la biorresistencia. Vale decir que existen experiencias concretas en este sentido, como por ejemplo aquellas que ofrecen voluntariados en los que es posible el uso de las diferentes expresiones juveniles para educar a otros individuos jóvenes, así como también proyectos de comunidades de aprendizaje o de diálogo en múltiples contextos juveniles.

Nuevamente citando a Valenzuela (2009)

cuando aborda el tema educativo, “no se puede educar o enseñar la democracia desde prácticas y relaciones antidemocráticas, y los valores deben ser vividos, no solo declarados o memorizados”. En otras palabras, es importante que, al hacer de la educación un espacio donde se configuren y se manifiesten los sentidos de las subjetividades juveniles, se considere que no se trata únicamente de enseñanza de algo, sino de vivencia de algo.

Los espacios escolares han agotado muchas ideas y recursos en tratar de educar en valores, desde una visión de pérdida de los mismos, sin ningún resultado aparente, dado que, después de mucho tiempo, se sigue respondiendo con el mismo argumento respecto de tal pérdida. El logro de esta enseñanza al parecer es mínimo y quizá se deba precisamente a que son cuestiones que no se deben enseñar como quien muestra a alguien las tablas de multiplicar, sino que deben ser vivenciados, y no solo eso, también contrastados, asumiendo que las juventudes poseen muchos nuevos valores que quizá no se reconozcan como tales, pero que existen y hay que ir descubriendo. Valga citar las diversas paradojas que se tejen -desde esta perspectiva- respecto de las juventudes, y que trabaja muy bien Rodríguez (2011). Por ejemplo, la paradoja entre ser más cohesionados hacia adentro, pero con mayor impermeabilidad hacia fuera, o la paradoja de ser más aptos para el cambio productivo, pero a su vez, más excluidos de su materialización.

Desde esta visión se puede abordar lo que se ha denominado comunidad hermenéutica (Valenzuela, 2009), basada en las diferentes teorías existentes de la interpretación (Coreth, 1972, Gadamer, 1993, Heidegger, 1984), que dan pistas sobre cómo las instituciones educativas pueden configurar las identidades de las juventudes. Efectivamente la hermenéutica al abordar el tema de los horizontes de sentido⁹ puede ayudar a comprender la posibilidad de permitir que las subjetividades juveniles dialoguen con el mundo adulto y escolar, en

9 El horizonte de sentido u horizonte de comprensión, según Heidegger, es la dimensión teórico-conceptual con la que un ser humano se acerca a un texto para interpretarlo. En otras palabras, es aquello que me permite comprender, darle sentido a un texto. El texto es todo aquello que puede ser objeto de interpretación.

búsqueda de consensos adecuados, incluso a nivel de ideas. Entiéndase esta última expresión como la definición de una auténtica comunidad hermenéutica.

Hay que comprender, desde esta perspectiva, que las identidades juveniles no son estáticas, sino que están en constante cambio y se construyen y reconstruyen en medio de un entramado de relaciones sociales que están definidas por procesos económicos, sociales, culturales, que permiten la configuración de los espacios de sentido.

Precisamente al hablar de hermenéutica es necesario hablar de diálogo, pero el diálogo solo es posible cuando existen diferentes posturas, o diferentes horizontes de sentido. ¿Cómo posibilitar diálogos reales entre los horizontes juveniles y los del mundo adulto en la escuela? Valga mencionar que tal posibilidad solo puede darse en el momento en que se considere al sujeto joven como un ente completo del cual es posible aprender y con el cual se puede tener acuerdos y desacuerdos. Las comunidades de aprendizaje, como modelos de educación dialógica para aprender en común en contexto, extendidas desde España hacia América Latina, son ejemplo de magníficas intuiciones y prácticas en este sentido.

La escuela, en tanto comunidad hermenéutica, debe ser pensada como un espacio de construcción de sentido; se podría decir, de “sentido común”, más allá de lo meramente conceptual. Se trata de una comunidad en la que todos y todas participen. Pensada así, la enseñanza debería responder mucho más que a un *pensum* concebido desde una perspectiva esencialista de la juventud, a un verdadero proceso de construcción de contenidos, asumiendo que las juventudes son capaces de ofrecer aportes muy significativos desde lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal¹⁰, o desde cualquier otro modelo de aprendizaje. Pensar así la educación es dar un paso muy grande, en tanto se la considera como espacio de construcción colectiva.

Pero, ¿por qué se hace necesaria una escuela

como auténtica comunidad hermenéutica? Sin duda hoy la escuela no considera otras realidades que tienen que ver con las juventudes, y además, como se mencionó en la primera parte, la escuela es hoy un espacio de castigo, un lugar de anquilosamiento de la creatividad y de la cultura juvenil. Son espacios que funcionan aisladamente y que muchas veces sirven únicamente como una especie de guarderías, donde los padres y madres pueden despreocuparse de la atención de sus hijas e hijos gran parte del día, esperando aquello que, en la historia, permitió que surgiera el concepto de infancia y el interés por su cuidado, es decir, “un sentimiento bifronte: de un lado, solicitud y ternura, una especie de forma moderna de mimar, y del otro, también solicitud, pero con severidad: la educación” (Ariès, 1986, p. 14). Se ha convertido, por lo tanto, en un espacio vaciado de sentido.

Una escuela que funcione como comunidad hermenéutica debe considerar:

1. Que cuando se habla de juventudes no se habla únicamente de un grupo de personas comprendidas entre ciertas edades, sino que se habla de un conjunto de sujetos donde se consideran varios factores de tipo social, económico, cultural, temporal, etc., es decir, que hablar de juventudes es hablar de un término que se construye en contexto.
2. Que unido a lo anterior, las identidades juveniles se forman de manera dinámica, producto de un entramado de relaciones que se dan en la sociedad y en la historia. “Todo texto o práctica cultural no puede ser comprendido de manera aislada” (Alvarado, 2013).
3. Que hay que vencer las visiones adultocéntricas de las juventudes, reforzadas a partir del efecto mediático, que ven a los individuos jóvenes por un lado con una actitud “idealizante”, viendo en ellos la esperanza para el futuro, y por otro “estigmatizante” al considerarlos una especie de mal social (Cerbino, 1999).
4. Que las juventudes han ido desarrollando modos de ser desde la estética, y otra formas, creando una de las expresiones de resistencia más importantes y que se conoce

¹⁰ Los términos hacen referencia a los tres niveles en que se concibe lo educativo en la actualidad, por un lado los contenidos (cognitivo), por otro lo práctico (procedimental), y por otro lo referente a valores (actitudinal).

como “ciudadanía cultural” (Reguillo, 2003). El término quiere manifestar los modos en que los jóvenes y las jóvenes manifiestan sus modos de ser actuando y convirtiéndose en verdaderos actores estratégicos del desarrollo (Asamblea Nacional, 2008, Art. 39).

5. Que las manifestaciones culturales de los sujetos jóvenes son verdaderos actos políticos y desde la perspectiva de estudio que hago aquí, verdaderos actos de resistencia, donde se trata de expresar ciertas inconformidades de modos también juveniles, muchas veces desde la transgresión intencionada.
6. Que la juventud retrata con trazos fuertes a la sociedad global y que esta actúa como síntoma de la misma, haciendo notar los males que la misma cultura vive. Al ver algunas actitudes y vivencias juveniles se puede ver retratada la sociedad misma.
7. Finalmente, que los jóvenes y las jóvenes valoran mucho lo que se conoce como comunidades afectivas, al estilo de los grupos pandilleros, donde no existe un territorio físico, sino un territorio afectivo, basado en el sentido de pertenencia al grupo sea cual sea el lugar en el que uno se encuentre. Expresar esto es manifestar que la escuela ha de convertirse también en una “escuela afectiva”.

Considerar estas y otras características de lo juvenil, puede ayudar a pensar nuevos modelos de educación que permitan hacer de los centros educativos, espacios donde exista esta auténtica comunidad hermenéutica, donde se creen sentidos y donde el diálogo permita la configuración de ideas y la fusión de horizontes entre los grupos de jóvenes y los grupos de individuos adultos. Quizá esto permita de alguna manera aliviar los conflictos que se producen al interior de los espacios educativos y a nivel generacional.

5. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo he buscado abordar la temática de las juventudes en medio del espacio escolar, visto aquel como medio fundamental de configuración de sus identidades

y subjetividades, para lo cual he mantenido como hilo conductor las diversas expresiones surgidas en la escuela, sugiriendo así que las prácticas dan muestra de las concepciones que subyacen a las mismas.

Por tal razón he iniciado presentando el caso concreto del Colegio Aguirre Abad de la ciudad de Guayaquil, en el cual se visibiliza la matriz adultocéntrica que está presente en la escuela y que es afirmada de muchas maneras por los medios de comunicación, y por lo tanto, transmitida entre la población. El caso permite revisar diversas situaciones aunque el centro del análisis ha sido, por un lado, la condición biopolítica de la juventud en la escuela, y por otro, la biorresistencia expresada en el mismo acto que la sociedad adulta rechaza, y que los sujetos jóvenes presentan en un video viral. Si bien mi intención no ha sido la de desarrollar un análisis de caso, las diferentes ideas permiten reflexionar de alguna manera sobre el mismo, dado que aportan elementos para leer y releer constantemente este tipo de situaciones presentes en muchas ocasiones y contextos.

Podría decirse que las juventudes son realmente subjetividades que se expresan de diversos modos en una sociedad que de muchas maneras se ha preocupado de arrinconar. Al mismo tiempo aquellas reflejan lo que se vive, recuerdan que hay formas de resistir y luchar por la transformación de la sociedad hacia rumbos definitivamente impensados. Quizá así se comprenda que es necesario contar con la palabra del otro, en este caso del sujeto juvenil, como imperativo para hacer valer su condición subjetiva, y por lo tanto, su capacidad de aportar en procesos realmente participativos que le permitan mirarse desde afuera, y a su vez, a todos, mirarnos como sociedad en un espejo. Quizá entonces se comprenda, sin demonizarlo, el “perreo intenso” de los colegiales del polémico video. Y quizá esa es la razón por la cual los individuos jóvenes también son callados, porque hablan; si no lo hicieran, no haría falta mandarlos a callar.

Es así que la escuela debe resignificarse, emprender reflexiones pedagógicas que asuman que al tener nuevas comprensiones sobre los sujetos que forman parte de ella, muchas de las actuales prácticas, asentadas en la historia y la

cotidianidad, pierden sentido. De esta manera, la escuela asumirá al sujeto juvenil como un ser humano completo, para junto a él construir el aprendizaje y la sociedad. La escuela ha de permitir entonces la biorresistencia y cualquier forma de expresión que aporte a la construcción de comunidades de sentido. Valga entonces concluir con otro relato escolar, que permita que las reflexiones e ideas expresadas resuenen desde hechos de la misma realidad:

Hace unos años, un grupo de jóvenes cerró con candado el curso y lanzó dentro una bomba lacrimógena. Sin duda, desde una perspectiva de cómo funcionan los centros escolares, este hecho puede ser catalogado como violento, y por eso mismo fue sancionado con todo el rigor de la ley. Sin embargo, cuando se averiguaban las causas de dicho “atentado a la educación”, se fue descubriendo que todo esto había sido realizado puesto que el grupo de jóvenes no deseaba tener un examen de matemáticas con un profesor al que ampliamente habían cuestionado en ya varias ocasiones. Independientemente de la actuación de los mismos, lo que está de manifiesto aquí es la causa real que se asume para la actuación, que valga decirlo con claridad, no es otra que expresar inconformidad.

Lista de referencias

- Alvarado, S. V. (2013). *Perspectivas epistemológicas para abordar la infancia y la juventud: Desafíos para la construcción de pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires: Clacso.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación Estudios*, 281, pp. 5-17.
- Asamblea Nacional (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Asamblea Nacional.
- Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Santiago de Chile: Escuela de Filosofía de la Universidad de Arcis.
- Bourdieu, P. (2002). *La juventud no es más que una palabra*. México D. F.: Grijalbo.
- Cerbino, M. (1999). De malestares en la cultura, adicciones y jóvenes. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 8, pp. 58-65.
- Chejfec, S. (2005). La juventud extraviada. Entrevista a Néstor García Canclini. *Revista Nueva Sociedad*, 200, pp. 154-164.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Coreth, E. (1972). *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. *International Philosophical Quarterly*. Barcelona: Herder.
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 13, pp. 59-77.
- Ecuavisa (2013). *Ministerio de Educación iniciará investigación sobre polémico video del Aguirre Abad*. Recuperado el 4 de Septiembre de 2013, de: <http://www.ecuavisa.com/articulo/noticias/costa/32687-ministerio-de-educacion-iniciara-investigacion-sobre-polemico-video>
- El Universo (2013). *Padres apoyan intervención en el colegio Aguirre Abad*. Recuperado el 4 de Septiembre de 2013, de: <http://www.eluniverso.com/noticias/2013/07/18/nota/1176731/padres-apoyan-intervencion-colegio-aguirre-abad>
- El Verdadero (2013). *“El Aguirre” tiene 30 días para mejorar*. Recuperado el 4 de Septiembre de 2013, de: <http://www.ppelverdadero.com.ec/mi-guayaquil/item/el-aguirre-tiene-30-dias-para-mejorar.html>
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. La Voluntad de Saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Heidegger, M. (1984). *La pregunta por la cosa. La doctrina kantiana de los principios trascendentales*. Barcelona: Orbis.

- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Falmer Press.
- Krauskopf, D. (1999). *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Revista de Sociología*, 3, pp. 219-228.
- Lévinas, E. (2006). *Humanismo del otro hombre*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles, un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, 23, pp. 103-118.
- Rodríguez, E. (2011). *Políticas de juventud y desarrollo social en América Latina: Bases para la construcción de respuestas integradas. Foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina organizado por la división de ciencias sociales y humanas de la Unesco*. San Salvador: Unesco.
- Valenzuela, J. M. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México D. F.: El Colegio de la Frontera Norte, Casa Juan Pablos.



Referencia para citar este artículo: Sánchez-Castaño, J. A., Castaño-Mejía, O. Y. & Tamayo-Alzate, O. E. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1153-1168.

La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias*

JAIRÓ ALEJANDRO SÁNCHEZ-CASTAÑO**

Profesor Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.

OLGA YAZMÍN CASTAÑO-MEJÍA***

Profesor Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.

ÓSCAR EUGENIO TAMAYO-ALZATE****

Profesor Universidad de Caldas y Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.

Artículo recibido en noviembre 21 de 2013; artículo aceptado en febrero 11 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *Nuestro objetivo central en esta investigación fue describir cualitativamente la categoría argumentación metacognitiva en estudiantes de básica secundaria, con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. Seguimos un enfoque cualitativo en el que diseñamos tres escenarios en perspectiva CTS para la recolección de la información. Los resultados derivados del análisis de la información nos permitieron, a manera de conclusiones, caracterizar tres tendencias en la expresión de la argumentación metacognitiva: a) a partir del sentir-pensar-actuar, b) las centradas en el conocimiento y, c) las centradas en la perspectiva ética de los estudiantes y las estudiantes. Debido al potencial de la categoría aquí investigada en función del logro de aprendizajes en profundidad en ciencias, sería pertinente que futuros estudios profundizaran en la comprensión de las interacciones entre argumentación y metacognición, y enfatizaran en relación a cómo desarrollarla en el aula.*

Palabras clave: educación, enseñanza-aprendizaje, argumentación, metacognición, didáctica (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Metacognitive argumentation in the science classroom

• **Abstract (analytical):** *The main objective for this study was to develop a qualitative description of the metacognitive argumentation category for middle-school students aged between 14-16 years. The research followed a qualitative approach in which three scenarios were designed using a Science,*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta resultados de la investigación “Construcción de sentidos en torno a la categoría argumentación metacognitiva” realizado entre el 11 de julio de 2007 y el 7 de noviembre de 2011. La investigación fue producto de un estudio conducente a título de maestría. Área de conocimiento: ciencias sociales; subárea: educación.

** Licenciado en Biología y Química, Universidad de Caldas. Master en Enseñanza de las Ciencias. Profesor Universidad Autónoma de Manizales. Correo electrónico: esguerra77@hotmail.com

*** Licenciada en Biología y Química, Universidad de Caldas. Master en Enseñanza de las Ciencias. Profesora Universidad Autónoma de Manizales. Correo electrónico: yazzcame@hotmail.com

**** Licenciado en Biología y Química Universidad de Caldas. Master en Desarrollo educativo y social, Cinde-UPN. Magister en Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas, Universidad Autónoma de Barcelona. Doctor en Didáctica de las Ciencias y las Matemáticas, Universidad Autónoma de Barcelona. Postdoctorado en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás-Universidad de Córdoba. Profesor Universidad de Caldas y Universidad Autónoma de Manizales. Correo electrónico: oscar.tamayo@ucaldas.edu.co



Technology and Society (STS) perspective in order to collect information. The results from the analysis allowed for the characterization of three trends in metacognitive argumentation: a) expressions based around the feel-think-act structure, b) expressions that are focused on knowledge and, c) expressions of students' ethical perspectives. Because of the potential of the category investigated in relation to the achievement of in-depth learning experiences in science, it would be relevant that future studies engage in further investigation into the understanding of argumentation and metacognition and emphasize how these can be developed in the classroom.

Key words: education, teaching-learning, argumentation, metacognition, science education (Unesco Social Sciences Thesaurus).

A argumentação metacognitiva nas aulas de Ciências

• **Resumo (analítico):** O objetivo central da investigação foi descrever a categoria argumentação metacognitiva em estudantes de ensino médio, com idades compreendidas entre os 14-16 anos. A investigação seguiu uma análise qualitativa na qual conceberam-se três cenas em perspectiva CTS para a coleta da informação. Os resultados derivados da análise da informação permitiram, à maneira de conclusões, caracterizar três tendências na expressão da argumentação metacognitiva: a) partir do sentir-pensar-actuar; b) aquelas centradas no conhecimento e, c) aquelas centradas na perspectiva moral dos estudantes. Dado o potencial da categoria aqui feita das investigações em função da realização de aprendizagens detalhada em ciências, seria relevante que futuros estudos aprofundassem a compreensão das interações entre argumentação e metacognição que enfatizam a relação que se desenvolve na sala de aula.

Palavras-chave: educação, ensino-aprendizagem, argumentação, metacognição, conhecimento, didática (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. La argumentación en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. -3. La metacognición en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. -4. Interacciones entre argumentación y metacognición en el aula de ciencias. -5. Materiales y métodos. -6. Instrumentos para la recolección de la información. -7. Análisis y discusión. -8. Argumentación metacognitiva desde el sentir-pensar-actuar. -9. Argumentación metacognitiva desde el conocimiento. -10. Argumentación metacognitiva desde la perspectiva ética. -11. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La argumentación y la metacognición en las aulas de clase son temas que han motivado recientes investigaciones en el campo de la didáctica de las ciencias (Grotzer & Mittlefehldt, 2012, Osborne, 2012, Schwarz, 2009, Thomas, 2012, Zohar & Dori, 2012). Tradicionalmente estas dos categorías se han investigado de manera independiente: la argumentación, con el propósito de conocer cómo el estudiantado argumenta, cómo se construye el conocimiento en el aula y cómo son las interacciones argumentativas entre docentes y estudiantes; y la metacognición, en función de caracterizar los procesos relacionados con la construcción de conocimiento y el control que sobre estos se

tiene. Aprender cierta habilidad en profundidad requiere tener conocimiento, regulación y conciencia de lo aprendido. En otras palabras, el logro de aprendizajes en profundidad está necesariamente acompañado de procesos auto-reguladores por parte de los estudiantes y las estudiantes; de allí que concluyamos que aprender a argumentar implica considerar de manera consciente e intencionada ciertas estrategias metacognitivas que se ponen en escena en el mismo acto argumentativo. Estos procesos de reflexión metacognitiva sobre la argumentación llevan a que los estudiantes y las estudiantes gradualmente tengan más conocimiento y control tanto del proceso argumentativo en sí mismo, como del proceso metacognitivo que vinculan a este. En tal

sentido, aprender a argumentar en el aula de ciencias requiere del conocimiento, de la conciencia y de la regulación, intencionada y consciente, de la acción argumentativa.

No obstante el importante desarrollo que se ha logrado en el estudio de estas dos categorías, nos proponemos investigar de manera integrada su expresión en las clases de ciencias. Es decir, consideramos que la argumentación metacognitiva puede constituirse en una nueva categoría que tiene como propósito central conocer y regular las diferentes acciones argumentativas en el momento en que estas se dan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. De acuerdo con lo anterior, nuestro objetivo central en este trabajo es describir cualitativamente la categoría *argumentación metacognitiva* en clases de ciencias de estudiantes de básica secundaria. Para ello, en primer lugar presentamos desarrollos conceptuales inherentes a las categorías argumentación en ciencias, metacognición, y algunas relaciones entre ellas; en segundo lugar, presentamos la estructura metodológica de la investigación y los principales hallazgos.

2. La argumentación en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias

La argumentación en las clases de ciencias se ha constituido en una de las líneas de investigación más fructíferas en didáctica de las ciencias. Enseñar a argumentar es hoy una prioridad en el aula (Candela, 2001, Erduran, 2008, Jiménez-Aleixandre, 2008, Lemke, 1997, Mercer, 2009, Muller, Perret-Clermont, Tartas & Iannaccone, 2009, Osborne, 2012, Schwarz, 2009, Tamayo-Alzate, 2013). Se requiere de personas críticas, conscientes de los hechos que ocurren en la vida cotidiana, con capacidad de expresar argumentativa y coherentemente sus ideas, y de tomar decisiones en el momento oportuno.

En la enseñanza de las ciencias, la influencia de los trabajos de Toulmin (1977) y Van Dijk (1989) sobre la argumentación han tenido alta repercusión. Toulmin considera como argumento todo aquello que es utilizado para justificar o refutar una proposición. El

modelo de Toulmin permite que los alumnos y alumnas reflexionen sobre la estructura del texto argumentativo, y utilicen los diferentes modelos argumentativos en función de la construcción conceptual. En términos de Londoño y Herrera (2012), el modelo argumentativo de Toulmin está inspirado en la tradición lógica; sin embargo, se distancia de las argumentaciones propias del formalismo lógico. Van Dijk (1989) sostiene que la estructura del texto argumentativo puede ser descompuesta más allá de premisas y conclusión, e incluye la justificación, las especificaciones de tiempo y lugar y las circunstancias en las que se produce la argumentación. Para él, lo que define un texto argumentativo es la finalidad que este tiene de convencer.

Desde otra perspectiva, Giere (1992) plantea que la argumentación en ciencias es un proceso de elección entre modelos y teorías para explicar los fenómenos de la realidad. En el aula de clase, este proceso se evidenciaría a través de las prácticas discursivas del estudiantado en las que se articulan componentes de la estructura de la argumentación, de los conceptos científicos y de la práctica discursiva, cuya puesta en escena permitiría conocer las características de los modelos argumentativos y, a partir de allí, construir procesos didácticos que contribuyan a la transformación de dichos modelos.

Algunas de las conclusiones más relevantes de estos estudios recientes sobre argumentación (Cardona & Tamayo-Alzate, 2009, Jiménez-Aleixandre & Puig, 2010, 2012, McDonald & McRobbie, 2012, Osborne, 2012, Poblete, 2005, Sampson & Grooms, 2009) manifiestan que: a) mejorar el aprendizaje del conocimiento científico exige mejorar los procesos de interacción comunicativa en el aula y, b) los currículos escolares deben prestar atención al desarrollo de la argumentación y a su función central en torno a la construcción de ciencia escolar (Ruiz, Tamayo-Alzate & Márquez, 2011). En términos generales, señalan los autores que los estudios sobre la argumentación en la didáctica de las ciencias se pueden enmarcar en cuatro grandes frentes de trabajo: los orientados a relacionar la argumentación con la construcción de conocimientos científicos, los dirigidos a estudiar las acciones o modelos

argumentativos de los profesores y profesoras de ciencias, los que tienen como propósito desarrollar competencias argumentativas en el estudiantado y, por último, aquellos que vinculan las tres perspectivas antes descritas.

3. La metacognición en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias

En las últimas décadas, los tres principales aspectos destacados en la enseñanza de las ciencias han sido el desarrollo de habilidades metacognitivas, el estudio de las concepciones alternativas, y la enseñanza de pocos temas en profundidad en lugar de enseñar muchos temas superficialmente (Zohar & Dori, 2012). De manera específica, este interés en los estudios de la metacognición en educación tiene como propósito lograr mejores comprensiones del papel de la metacognición en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las estudiantes (Thomas, 2012). Asimismo, hay consenso en la comunidad académica sobre la dificultad de comprender en detalle los procesos metacognitivos que emplean los maestros y maestras en sus procesos de enseñanza y que utiliza el estudiantado en sus procesos de aprendizaje. En términos de Veenman (2012), esta dificultad se debe a lo difuso del concepto, al poco acuerdo logrado en torno a las dimensiones constituyentes de la metacognición, y a la manera como estas se relacionan. No obstante lo anterior, este concepto se sigue considerando fundamental en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias.

De acuerdo con Tamayo-Alzate (2006), el conocimiento metacognitivo se refiere a la comprensión que tienen las personas sobre sus propios procesos cognitivos. La metacognición ha sido definida como la habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje. Hoy nos referimos a la metacognición como un amplio constructo teórico con gran potencialidad en la enseñanza de las ciencias (Gunstone & Mitchell, 1998, Martí, 1995, Zohar & Dori, 2012, Veenman, 2012), y una variedad importante de estrategias metodológicas para su valoración (Zohar, 2012, Thomas, 2012). Siguiendo a Gunstone y Mitchell (1998) el estudio de la metacognición

aborda tres aspectos generales: *conocimiento*, *conciencia* y *regulación (control)* sobre los propios procesos de pensamiento. De acuerdo con estos autores, el *conocimiento metacognitivo* es el entendimiento que tienen las personas de sus propios procesos cognitivos, y puede ser declarativo, procedimental y condicional. La *conciencia metacognitiva* es un saber de naturaleza intra-individual; se refiere al conocimiento que tiene los estudiantes y las estudiantes de los *propósitos* de las actividades que desarrollan y de la conciencia que tienen sobre su *progreso personal*. En términos más generales, se refiere a la conciencia que tienen las personas sobre el conocimiento y regulación de su cognición (Schraw, Olafson, Weibel & Sewing, 2012). Es un conocimiento que ayuda al control y auto-regulación del pensamiento y de los procesos y productos del aprendizaje (Hartman, 1998). La *regulación metacognitiva* se refiere al conjunto de actividades que ayudan al estudiantado a controlar su aprendizaje; se relaciona con las decisiones del aprendiz antes, durante y después de realizar una tarea de aprendizaje. Se asume que la regulación metacognitiva mejora el rendimiento de diferentes formas: mejora el uso de la atención, proporciona una mayor conciencia de las dificultades en la comprensión, y cualifica las estrategias ya existentes. Se ha encontrado incremento significativo del aprendizaje cuando se incluyen, como parte de la enseñanza, la regulación y la comprensión de las actividades (Schraw, 1998).

En el ámbito educativo, la metacognición es necesaria para el logro de habilidades o competencias de alto orden. Mejores desempeños en solución de problemas, comprensión lectora, argumentación y pensamiento crítico, entre muchas otras, requieren de la incorporación de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes y las estudiantes (García, 2003, Otero, 2009, Thomas, 2012, Zoller & Levy, 2012, Jiménez-Aleixandre & Puig, 2012). Lo anterior se acompaña, necesariamente, de una enseñanza metacognitiva por parte de los profesores y profesoras, quienes deben diseñar ambientes de enseñanza que faciliten el desarrollo de procesos de pensamiento de alto orden en el

estudiantado, lo cual exige conocimiento de sus propios procesos metacognitivos.

4. Interacciones entre argumentación y metacognición en el aula de ciencias

El logro de una competencia de alto orden exige de la metacognición. En términos de Acosta y Vasco, la experticia requiere de una *práctica deliberada*, entendida como “la búsqueda consciente y estructurada por mejorar en aquellos aspectos del desempeño en los que todavía hay errores o inefficiencias” (Acosta & Vasco, 2013, p. 96), búsqueda que exige que el sujeto aprenda a monitorear su progreso, a corregir sus errores y a mejorar en su desempeño. En el logro de este nivel de desempeño se conjugan la competencia en sí misma -argumentación, solución de problemas, lectura comprensiva, pensamiento crítico, etc.- con el conocimiento y control de los procesos metacognitivos que permiten el desempeño adecuado en ella.

Mason y Santi (1994), en un estudio cualitativo cuyo propósito era analizar las reflexiones metacognitivas llevadas a cabo al momento de argumentar y su relación con la construcción de conocimiento escolar, proporcionan evidencias empíricas de las formas como las discusiones en clase pueden estimular los altos niveles de razonamiento y argumentación en los niños y niñas. Bur (2005) indagó las características del discurso expositivo de profesores y profesoras de universidad y su relación con las estrategias metacognitivas. Aunque no de manera directa sobre los procesos y productos de la argumentación, en su estudio Bur propone identificar las habilidades metacognitivas presentes en aulas universitarias en las áreas de física y psicología. Por su parte, Poblete (2005) busca comprobar que el buen escritor es quien conoce y controla, de manera consciente, deliberada y reflexiva, sus procesos cognitivos en la producción de un texto. De investigaciones de esta naturaleza destacamos la importancia de vincular los procesos metacognitivos con ciertas habilidades o competencias como la producción textual y el uso del discurso. Sin embargo, los vínculos específicos de la metacognición con procesos

argumentativos y con otros procesos cognitivos de alto orden no han sido lo suficientemente investigados.

5. Materiales y métodos

La investigación sigue un enfoque cualitativo en función de comprender la categoría *argumentación metacognitiva*, a partir de los datos obtenidos con los instrumentos aplicados, los cuales fueron previamente validados por expertos. Analizamos el contenido (Bardin, 1996) de la información recogida, para lo cual identificamos las oraciones con sentido -en términos de Chomsky (2004) oraciones nucleares-, dadas por el estudiantado. Para el proceso de categorización central y axial empleamos el software Atlas-Ti. Realizada la categorización de todas las respuestas dadas por los estudiantes y las estudiantes a las diferentes preguntas, pasamos a la elaboración de redes semánticas a partir de las cuales realizamos la interpretación de las diferentes subcategorías constituyentes de la argumentación metacognitiva.

Unidad de análisis: Descripción de la categoría argumentación metacognitiva en situaciones de enseñanza desde una perspectiva CTS, presente en estudiantes de básica secundaria.

Unidad de trabajo: 8 estudiantes de grado noveno de Educación Básica Secundaria con edades comprendidas entre 14 y 16 años, de una institución educativa de carácter oficial, durante los años 2008 y 2009, quienes voluntariamente participaron en las diferentes actividades realizadas en la clase, la cual estaba constituida por 40 estudiantes. Antes de la recolección de la información hicimos una prueba piloto de la experiencia de enseñanza, así como de los instrumentos empleados para la recolección de la información.

6. Instrumentos para la recolección de la información

Escenarios. Para la recolección de la información diseñamos tres escenarios sobre asuntos sociocientíficos: patentes de medicamentos, el día del no carro y vegetales

transgénicos (ver cuadro 1). Para la selección de estas temáticas tuvimos en cuenta que fueran asuntos de interés actual para el estudiantado y que permitieran expresar diferentes puntos de vista, discutir, y argumentar en torno a ellos. Los escenarios tenían la siguiente estructura: a) una breve lectura de carácter informativo sobre una situación-problema; b) selección y adopción de roles dentro de los escenarios argumentativos; c) planeación de la actividad argumentativa; d) realización de la actividad argumentativa; y e) evaluación.

En cada uno de los escenarios utilizamos un código para identificar a los sujetos participantes, así: en el escenario de patentes de medicamentos I1, I2, I3, I4, para referirnos a los integrantes del grupo de los indígenas, y M1, M2, M3, M4, para los integrantes del grupo de la multinacional. En el escenario del día del no carro E1, E2, E3, y E4, para estudiantes que están en contra de la propuesta, y E5, E6, E7, y E8 para estudiantes que están a favor de la propuesta. Para el escenario transgénicos vegetales, F1, F2, F3, F4, para estudiantes a favor de la propuesta, y C1, C2, C3 y C4 para estudiantes en contra de la propuesta.

Instrumentos de lápiz y papel. Con los instrumentos aplicados pretendíamos reconocer aspectos metacognitivos en el estudiantado, tales como: tipos de conocimiento, conciencia metacognitiva y procesos de regulación.

Grabaciones. Grabaciones de audio: utilizadas en el momento de realizar la planeación del rol asignado para cada subgrupo antes de iniciar la discusión; su finalidad fue registrar las discusiones realizadas en los subgrupos para contrastarlas con lo propuesto en el instrumento de lápiz y papel. Grabaciones de video: utilizadas en el momento de realizar la discusión con el objetivo de registrar las discusiones presentadas en el grupo.

Autoconfrontación cruzada. Esta técnica, empleada para validar la reflexión metacognitiva realizada por el estudiantado, nos permitió contrastar la información registrada en los videos de los escenarios con la escrita por los estudiantes y las estudiantes en los instrumentos de lápiz y papel.

Proceso de recolección de información.

Dividimos los ocho estudiantes participantes en dos subgrupos, según orientaciones del profesor. Cada uno diseñó un plan para defender el papel asignado, el cual se debía discutir al interior de cada subgrupo -por ejemplo, en el escenario de patentes, los individuos representantes de la comunidad indígena y los de la multinacional-. Esta actividad fue grabada en audio. Luego hicimos preguntas abiertas al estudiantado, las que se debía resolver de forma individual antes del debate (ver cuadro 1). Durante el debate, el cual fue grabado en video, los estudiantes y las estudiantes expusieron y defendieron sus argumentos de acuerdo con el papel asignado. Luego se plantearon preguntas metacognitivas las cuales pretendían reconocer diferentes dimensiones de la metacognición vinculadas a los procesos argumentativos seguidos por ellos. Una semana después de realizado el debate aplicamos la técnica de autoconfrontación cruzada. Hicimos los análisis con la información recogida con todos los instrumentos antes descritos y con apoyo del software Atlas-ti.

**Tipología de escenarios empleada para la recolección de información.
Caso 1. Patentes (síntesis)**

Con tu compañero de trabajo lee el siguiente texto:

Desde la antigüedad los indígenas utilizaban la corteza de un árbol propio de nuestro país para calmar sus dolores, el saber de esta comunidad ha pasado de generación en generación sin intervención alguna de personas ajenas. Por esto ellos tienen un gran sentido de pertenencia ante ese saber y no utilizan ningún medicamento procesado para aliviar sus dolencias. A mediados del siglo pasado una multinacional farmacéutica se da cuenta de este saber nativo, viaja a la selva, extrae el principio activo de esa planta, se apropia de él patentándolo sin darle ningún tipo de crédito a los indígenas, esto con el objetivo de comercializarlo a nivel internacional.

El profesor te asignará una misión que debes realizar en el grupo; las misiones son: representante de la comunidad indígena: *su misión es defender los intereses de la comunidad indígena*. Representante de la multinacional: *su misión es defender los intereses que tiene la multinacional*. Diseñen un plan para cumplir la misión que se les encomendó.

Tipología de preguntas antes del debate

¿Qué tan seguro estás de las ideas que plantearás y por qué?

¿Tus ideas son fuertes para cumplir con la misión que te correspondió? ¿Por qué?

Enumera tres dificultades que se te presentaron en la planeación y explica cómo las resolviste.

Debate

Tipología de preguntas después del debate

Describe cómo te sentiste con la misión que te correspondió defender y por qué.

Enumera las tres principales dificultades que se te presentaron en la exposición de las ideas y cómo las resolviste.

¿De qué otra manera pudiste haber planeado la defensa y exponer tus ideas?

Cuadro 1: Tipología de escenarios para la recolección de información.

7. Análisis y discusión

A partir del análisis de los datos obtenidos se puede describir la existencia de procesos imbricados que vinculan la metacognición con la argumentación, descritos desde tres tendencias, a saber: la argumentación metacognitiva desde el sentir-pensar-actuar del estudiante; desde el conocimiento de los temas tratados, y desde cierta perspectiva ética del estudiante. Las tendencias descritas en todos los casos emergieron de los análisis realizados.

Del total de las oraciones nucleares (Chomsky, 2004) expresadas por los estudiantes (266), el 22% se refiere a la metacognición, el 70% a la argumentación, y el 8% a la argumentación metacognitiva. Del total de las respuestas que integran argumentación y metacognición, el 43% corresponde a la tendencia del sentir-pensar-actuar, y el 28% a la tendencia desde el conocimiento que el individuo estudiante posee acerca de los temas tratados en los tres escenarios. El 28% restante corresponde a la tendencia desde la perspectiva ética de los

estudiantes y las estudiantes frente al papel desempeñado en el debate. Estos porcentajes nos muestran, de una parte, la dificultad de hallar desempeños en el aula de clase que integren las categorías argumentación y metacognición y, de otra, la aparente independencia entre las categorías argumentación y metacognición. No analizamos la incidencia del escenario en el tipo de respuesta dada por los sujetos participantes, ni sobre las tendencias de argumentación metacognitiva descritas.

8. Argumentación metacognitiva desde el sentir-pensar-actuar

Esta tendencia tiene como propósito caracterizar la interacción entre sentir-pensar-actuar, en el momento de enfrentar procesos argumentativos auto-regulados. A manera de ilustración, a continuación presentamos algunas de las respuestas dadas por M3 a partir de las cuales evidenciamos la existencia de esta interacción.

Expresiones del sujeto M3 en el escenario patentes de medicamentos		
Instrumento y técnica	Datos	Categoría de análisis
Escrito antes del debate <i>¿Tus ideas son potentes para cumplir con la función que te correspondió? ¿Por qué?</i> Escrito después del debate. <i>Describe cómo te sentiste con la posición que te correspondió defender y por qué.</i> Video del debate	<i>Creo que sí, porque son propuestas formuladas que para mi concepto no dejan escapar detalle alguno porque se piensa en todos los pro y todos los contra del asunto a tratar.</i> <i>Me sentí bien, objetivo, seguro de mí mismo.</i> <i>Lo que él dijo de la cultura no es así porque de igual manera esto no acabará con la reserva cultural, porque los va a favorecer a ustedes (...) a cambio de que se dé la perfecta extracción del producto.</i>	Conciencia metacognitiva. Conocimiento. Sentir. Conciencia metacognitiva. Argumentación. Contraargumento.
Escrito antes del debate. <i>¿Qué tan seguro estás de las ideas que plantearás en el debate y por qué?</i> Video del debate Autoconfrontación: <i>¿Qué esperaban obtener de la estrategia en la discusión?, ¿piensas que se logró y por qué?</i>	<i>Estoy muy seguro porque creo que con los argumentos propuestos se obtiene satisfacción por las dos partes ya que se les brinda varios beneficios sin ocasionar perjuicio alguno.</i> <i>Era lo que yo ya les había aclarado, se maneja tecnología, pues esa tecnología... ustedes no saben... de esa idea puede generar otra pero mejora el producto.</i> <i>Convencerlos y llegar a un acuerdo que por parte y parte llenara sus expectativas, y no se logró, por la ignorancia, orgullo y terquedad del vocero indígena.</i>	Sentir. Conciencia metacognitiva. Argumento. Seguridad. Argumento. Propósito de la actividad. Planeación. Regulación.

Tabla 1. Expresiones del sujeto M3 relacionadas con la categoría argumentación metacognitiva desde el sentir-pensar-actuar en el escenario patentes.

En la tabla 1, el sujeto M3 evidencia argumentación metacognitiva desde el sentir-pensar-actuar en sus expresiones. En el escenario de patentes de medicamentos se reflejan dos momentos en los que se muestra

esta tendencia, pero aclaramos que el análisis lo hacemos sobre la actividad -escenarios- en su conjunto. El estudiante expresa sentirse bien y muy seguro con la responsabilidad asignada en la actividad de discusión propuesta; asimismo,

piensa que sus ideas están bien formuladas y cumplirán con el objetivo de la tarea, cuando dice: (...) *son propuestas formuladas que para mi concepto no dejan escapar detalle alguno* (...). Esto lo lleva a utilizar un contraargumento como estrategia diferente a la planeada para lograr lo que se proponía en la discusión, para mejorar su desempeño. Asimismo, expresa sentirse muy seguro con los argumentos que va a plantear, pues cree que estos apuntan hacia un beneficio general y no ocasionarán *perjuicio alguno*; además, se evidencia seguridad para defender sus argumentos. Luego, en el video del debate, el estudiante descubre que lo planeado no está cumpliendo con el objetivo de la actividad y acude a un argumento científico para explicar aspectos tecnológicos; lo cual evidencia una acción que surge en el debate, y muestra autorregulación en su proceso argumentativo.

En la expresión dada por el sujeto M3: *Convencerlos y llegar a un acuerdo que por parte y parte llenará sus expectativas*, y no se logró, *por la ignorancia, orgullo y terquedad del vocero indígena*, se refleja el pensamiento respecto al objetivo de la actividad; se muestran la interacción entre los pensamientos, sentimientos y acciones del estudiante, a lo largo de su intervención en la actividad propuesta. Se observa cómo el estudiante expresa su sentir a través de la seguridad de sus ideas y durante la discusión reflexiona acerca de nuevos argumentos que puede exponer en el debate; posteriormente, actúa coherentemente con lo pensado al enunciar nuevas ideas.

Los datos que los estudiantes y las estudiantes aportaron en los tres escenarios perfilaron una primera tendencia desde el sentir-pensar-actuar; es decir, integran en un solo proceso sentimientos, pensamientos y acciones. Después de realizar la planeación del debate, los estudiantes y las estudiantes manifiestan su sentir al expresar seguridad en los argumentos y su identificación frente a la posición que les correspondió defender. Durante el debate, realizan procesos que los llevan a reflexionar acerca de sus estrategias planeadas.

Podemos considerar la argumentación metacognitiva en cuatro sentidos al menos, como: un proceso de enseñanza y de aprendizaje, un proceso de pensamiento, una acción socioconstructivista, y un modelo de interacción

en el aula. Estos diferentes sentidos exigen, de una parte, de la regulación de las interrelaciones entre las formas de mirar, razonar, comunicar, sentir y organizar el conocimiento, descritas por Guidoni (1991), y Sanmartí y Jorba (1996), y, de otra, de la incorporación de dimensiones inherentes a los procesos de pensamiento implicados en la argumentación, como proceso y como producto (Andrews, 2010).

Si bien para Sanmartí y Jorba (1996), experiencia y lenguaje son dos aspectos indiscernibles en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, en cuanto a la argumentación metacognitiva, sentimientos, pensamientos y acciones parecen constituirse en una unidad que permite integrar reflexiones y acciones de naturaleza metacognitiva con procesos y productos argumentativos elaborados por los estudiantes y las estudiantes. Coincidimos con los autores en cuanto a que el lenguaje es mediador de la regulación del aprendizaje en las clases de ciencias y, a su vez, es objeto de autorregulación. Asimismo, destacamos el valor de la generación de espacios argumentativos, conscientes e intencionados (Izquierdo & Aliberas, 2004) en los cuales estudiantes y docentes realicen acciones orientadas tanto a la apropiación de lenguajes específicos de los diferentes campos disciplinares (Lemke, 1997) como al desarrollo de competencias argumentativas en dichos campos. De acuerdo con lo anterior, los estudiantes y las estudiantes reflexionan acerca de sus posturas teóricas y de los procesos asumidos en el debate, buscando recursos en el momento de argumentar, con el fin de fortalecer su desempeño (actuación en el debate). Por esta razón, asumen acciones durante el debate que les permiten reorientar la actividad, lo cual apoya la existencia de la tendencia argumentación metacognitiva desde el sentir- pensar-actuar.

9. Argumentación metacognitiva desde el conocimiento

Esta tendencia está enfocada a reconocer la fuerza que le imprime el conocimiento de los temas tratados a los argumentos expuestos por el estudiantado. El conocimiento específico le da sentido a las intervenciones y permite el empleo de diversos tipos de argumentos, como el movimiento de regateo, argumentos mediante

ejemplos y argumentos de carácter científico, social, ambiental, entre otros, para exponerlos en el debate con la finalidad de convencer o llegar a acuerdos con el grupo contrario. En

la tabla 2 mostramos, a manera de ilustración, expresiones elaboradas por los sujetos F3 y F1, que aportan a la tendencia argumentación metacognitiva desde el conocimiento.

Expresiones del sujeto F3 en el escenario de transgénicos vegetales		
Instrumento y técnica	Datos	Categoría de análisis
Escrito antes del debate <i>¿Qué tan seguro estás de las ideas que plantearás en el debate y por qué?</i>	<i>Muy seguro porque defendemos la ciencia</i>	Argumento científico. Conciencia metacognitiva.
Video del debate	<i>...nosotros desde hace tiempo ya veníamos trabajando con eso, ...hicimos todas las investigaciones del caso, esto no va a tener ni efectos secundarios como ustedes dicen ni nada de eso (...)</i>	Argumento científico. Conocimiento metacognitivo.
Video del debate	<i>(...) yo no conozco nada que todo el mundo esté de acuerdo con lo mismo, ... pero lo que hay que tratar es que: llegar a un consenso, muy calmados para mostrar beneficios, y discutir los pros y los contra de todo.</i>	Argumento social
Expresiones del sujeto F1 en el escenario de transgénicos vegetales		
Escrito antes del debate <i>¿Qué tan seguro estás de las ideas que plantearás en el debate y por qué?</i>	<i>Estamos seguros..., ya que la tecnología y los avances de la ciencia son un gran apoyo para la producción de vegetales.</i>	Argumento científico. Conocimiento metacognitivo
Audio de la planeación	<i>(...) demostrarles que es un método seguro, ¿cierto? (...) que si nosotros pensáramos que este método fuera nocivo para las personas no lo haríamos, ¿cierto?</i>	Argumento científico.
Video del debate	<i>(...) va a ser una producción segura, ...y que estará en contra de las plagas y toda clase de mecanismos (...)</i>	Argumento científico
Autoconfrontación <i>¿Qué esperabas obtener de la estrategia utilizada en la discusión? ¿Piensas que se logró? ¿Por qué?</i>	<i>(...) el trato. No se logró porque no tuvimos en cuenta muchos argumentos que el otro grupo iba a mencionar.</i>	Acuerdo. Monitoreo, evaluación.

Tabla 2. Expresiones de sujetos F3 y F1 relacionadas con la tendencia argumentación metacognitiva desde el conocimiento en el escenario de Transgénicos.

En la tabla 2, el sujeto F3 manifiesta seguridad en sus argumentos apoyándose en la importancia de la ciencia. Esta manera de argumentar ilustra la actividad de planeación grupal a favor de los productos transgénicos en las cuales participó. En el debate, el estudiante tiene en cuenta las estrategias planeadas y acude a un argumento científico con el cual expone que el uso de los transgénicos no traerá efectos secundarios, puesto que ellos han realizado investigaciones acerca del tema. Más adelante, en el video del debate, el estudiante se apoya en un argumento social, cuando señala que el reconocimiento de los pros y los contras de la propuesta puede aportar a la construcción de *consenso*. Luego aplica esta nueva estrategia, que no había sido tenida en cuenta en la planeación, la cual se constituyó al tiempo en una nueva ruta para llegar al acuerdo. Al final el estudiante reconoce que “no hubo trato, no se pudo resolver”. Con lo anterior se muestra claramente el lugar de los argumentos de carácter científico y social elaborados por el sujeto F3.

La argumentación metacognitiva desde el conocimiento, se manifiesta en las intervenciones del sujeto F1 (ver tabla 2), cuando soporta sus ideas en argumentos científicos, al explicar la importancia de los avances de la tecnología y de su implementación. Este carácter de argumento se reitera en el video del debate cuando señala que ese avance tecnológico no atentará contra el ambiente y las personas. En la autoconfrontación, el sujeto esperaba obtener el acuerdo, pero este no se logró porque explícitamente reconoce que no se anticiparon a los argumentos del grupo contrario.

Los análisis realizados ilustran la articulación entre el tipo de conocimiento (Tamayo-Alzate, 2006) y el argumento elaborado por el estudiantado. Asimismo, destacamos el valor de los procesos argumentativos en la construcción de conocimiento (Ruiz, 2012, Ruiz et al., 2011). Independientemente de si se logra o no acuerdo o consenso con apoyo en aspectos conceptuales, se destaca la imposibilidad de desagregar la acción argumentativa del componente conceptual. Además, nos señala cómo el carácter del argumento, sea este social, científico, ambiental, económico, religioso,

entre otros, se convierte en una herramienta con la que los estudiantes y las estudiantes apoyan sus intervenciones y, al mismo tiempo, recurren a diferentes estrategias para expresar su seguridad en el momento de exponer sus objetivos.

10. Argumentación metacognitiva desde la perspectiva ética¹¹

Esta tendencia reconoce aspectos éticos manifestados por el estudiantado en sus intervenciones a lo largo de la actividad propuesta. Una vez desempeñados los roles asignados a cada uno de los individuos estudiantes, ellos expresan sentirse de acuerdo o no con la responsabilidad delegada. En virtud de la búsqueda del acuerdo o de la persuasión, como finalidad de la actividad argumentativa, al parecer esta perspectiva ética asumida en el acto argumentativo dificulta que los estudiantes y las estudiantes tengan un buen desempeño, ya que los argumentos expuestos -dada la responsabilidad asumida en la actividad argumentativa- van en contravía de sus intereses, creencias o aspectos culturales, lo cual valora la importancia de las acciones autotéticas en los procesos de aprendizaje. Las expresiones mostradas en la tabla 3 reflejan la perspectiva ética de los sujetos E4, E2 y E3, dentro de la categoría argumentación metacognitiva.

¹¹ Entendemos ética “...en un sentido “adjetivo” mediante el cual se trata de saber si una acción, una cualidad, una “virtud” o un modo de ser son o no “éticos” (Ferrater-Mora, 1964, p. 594).

Expresiones de los sujetos E4, E2 y E3 en el escenario del día del no carro		
Instrumento y técnica	Datos	Categorías de análisis
Escrito antes del debate <i>Enumera tres dificultades que se te presentaron al concretar el plan ¿cómo las resolviste?</i> <i>¿Qué tan seguro estás de las ideas que plantearás en el debate y por qué?</i> Escrito después del debate <i>Describe cómo te sentiste con la posición que te correspondió defender y por qué.</i> <i>Enumera las tres principales dificultades que tuviste en el desarrollo de la discusión y cómo las resolviste.</i>	Sujeto E4 <i>Que el punto de vista de nosotros es el más dificultoso, ya que estamos en contra del ambiente. Lo resolvimos: proponiendo cosas para llegar a un acuerdo, mas no para convencerlos.</i> <i>La verdad, no estoy muy seguro de mis argumentos, ya que todos debemos cuidar el ambiente y esto sería estar en contra.</i> <i>Mi posición fue en cierta parte mala, ya que estoy en contra de una excelente propuesta.</i> <i>Que todo el grupo en cierta forma estábamos de acuerdo con el día del no carro. La resolvimos: hasta un punto sostuvimos nuestros argumentos, pero después nos tocó aceptar los de ellos.</i>	Conciencia metacognitiva. Propósito de la tarea. Planeación. Conciencia-ética. Conciencia-ética. Conciencia-ética. Argumentación.
Escrito antes del debate <i>Enumera tres dificultades que se te presentaron en concretar el plan y cómo las resolviste.</i> Autoconfrontación <i>¿Qué esperaban obtener de la estrategia utilizada en la discusión?</i>	Sujeto E2: <i>El punto de vista de nosotros es complicado para cumplir. Lo resolvimos: Planteando argumentos que busquen un acuerdo entre los dos.</i> <i>Desde el principio sabíamos que no íbamos a ganar la discusión pero sí tratamos de convencerlos.</i>	Conciencia metacognitiva. Planeación. Argumentación. Conciencia metacognitiva. Argumentación.
Escrito antes del debate <i>¿Qué tan seguro estás de las ideas que plantearás en el debate y por qué?</i> Escrito después del debate <i>Describe cómo te sentiste con la posición que te correspondió defender y por qué.</i> Video del debate	Sujeto E3: <i>Más o menos porque existen más argumentos al estar de acuerdo con el día del no carro.</i> <i>Me sentí muy inseguro, ya que los recursos se nos agotaron.</i> <i>Bueno listo, lleguemos a un acuerdo y que exista el día del no carro.</i>	Conciencia-ética. Conciencia metacognitiva. Propósito de la tarea.

Tabla 3. Expresiones de los sujetos E4, E2 y E3, relacionadas con la categoría argumentación metacognitiva desde la perspectiva ética.

E4 manifiesta inconformidad con el papel asumido (ver tabla 3), pues para él es importante el cuidado del ambiente, lo que se ve fortalecido cuando al preguntársele *cómo se sintió con el papel que le correspondió defender*, responde: “Mi posición fue en cierta parte mala, ya que estoy en contra de una excelente propuesta”. Posteriormente, el estudiante señala como una dificultad para concretar el plan, el estar en contra de la propuesta del día del no carro y evidencia tener claro el objetivo de la tarea: “(...) llegar a un acuerdo”, sin embargo, no tiene certeza de poder convencer al grupo contrario, pues reconoce la fortaleza de los argumentos del grupo a favor del día del no carro.

E2 y E4 reconocen como una dificultad el punto de vista que les correspondió defender, pues debían estar en contra del día del no carro y, al igual que su compañero, sus creencias y principios no les permitieron desempeñar una buena defensa del papel asignado. Esto se debe, probablemente, a la intensa campaña cultural adelantada en el país para promover este tipo de iniciativas, como una forma de generar conciencia ciudadana y ambiental, aspecto que de acuerdo con los datos arrojados por el estudiante, es fundamental. Adicionalmente, en la auto-confrontación los estudiantes reconocen que desde la planeación tenían claro que no iban a ganar; sin embargo, trataron de convencer al grupo contrario, poniendo en juego argumentos para cumplir con el objetivo de la actividad.

E3 expresa estar inseguro del papel asignado -estar en contra del día del no carro-, al admitir que existen más argumentos que sustentan este tipo de propuestas, lo cual se evidencia en expresiones como: “Me sentí muy inseguro, ya que los recursos se nos agotaron”. Esto se debe al no convencimiento del papel asignado, lo que generó en el estudiante contradicciones desde su perspectiva ética, que no le permitieron lograr sus objetivos en la actividad; su inseguridad se confirma en el video del debate, cuando al verse sin recursos, por no sentirse identificado para defender su papel, acepta la propuesta del otro grupo, se deja convencer y propone llegar a un acuerdo.

En esta tendencia se encuentra en común cómo el estudiantado plantea argumentos que repercuten en su desempeño en la actividad. En

los tres escenarios propuestos, a los estudiantes les correspondía asumir cierta responsabilidad a favor o en contra de los problemas descritos en los escenarios. Las diferentes situaciones presentadas exigían de los estudiantes y las estudiantes poner en juego sus conocimientos, sus estrategias argumentativas y sus intereses, en función de lograr el propósito planeado antes de los diferentes debates. Sin embargo, es relevante anotar que el compromiso ético que el estudiantado manifestó en el momento de realizar la actividad fue determinante para el éxito de ella, pues si no se sentían identificados y conformes con el rol que debían asumir, este influiría notablemente en su desempeño.

11. Conclusiones

Los estudiantes y las estudiantes realizaban procesos metacognitivos al planear, ejecutar y evaluar sus argumentos desde el sentir-pensar-actuar. Los sentimientos, pensamientos y acciones identificados en sus procesos argumentativos no se presentaron de manera aislada, lo cual lleva a considerar una dependencia de las otras. El sentir se manifiesta cuando el sujeto estudiante muestra seguridad en las ideas expuestas, o al identificarse con el papel que le correspondió defender en el debate, lo cual lleva a cualificar los argumentos. Posteriormente, en el momento de exponer sus opiniones, piensan que las estrategias planeadas para dar la discusión fueron fructíferas. Los estudiantes y las estudiantes expresan lo que piensan apoyados en diversos argumentos que los llevaron a mejorar su desempeño en el debate.

En cuanto a la argumentación metacognitiva desde el conocimiento, se manifestó cómo el conocimiento que tiene el estudiantado de los temas tratados en los debates, les imprimía seguridad a sus intervenciones, lo que influyó de manera determinante en su desempeño argumentativo. El conocimiento de los temas fue evidente al justificar sus argumentos desde un carácter científico, social, ambiental, religioso y económico, apoyándose en estos para cumplir con el objetivo, ya fuera el de convencer o el de llegar a un acuerdo con el grupo contrario. Adicionalmente, los estudiantes y las

estudiantes recurrían al monitoreo y evaluación de los argumentos planteados, recurriendo a otros cuando eran conscientes de que no eran los pertinentes para cumplir con los objetivos.

La tendencia argumentación metacognitiva desde la perspectiva ética se evidenció en los sujetos estudiantes cuando al preguntárseles cómo se sintieron con el papel que les correspondió defender, manifestaron estar conformes o no. Esto se debe a que en algunos casos no se sentían identificados, puesto que iba en contra de sus principios, creencias o formas de concebir el mundo. Esta perspectiva ética determinó su desempeño, puesto que no estar convencidos de su rol, generó obstáculos para estructurar argumentos e implementar nuevas estrategias orientadas hacia los objetivos propuestos por los estudiantes y las estudiantes.

Comprender la argumentación metacognitiva y su expresión y potenciación en el aula de ciencias, requiere orientar esfuerzos al menos en tres direcciones: la primera, en cuanto a la selección de actividades de aula que potencien el desempeño argumentativo autorregulado de los individuos estudiantes; sin duda un valioso indicador de los aprendizajes en profundidad en clases de ciencias. La segunda, sobre el diseño de instrumentos y técnicas de investigación que nos permitan acercamientos cada vez más rigurosos al estudio de esta categoría. La tercera, sobre la importancia de articular de manera más fina las categorías metacognición y argumentación, de tal forma que nos permitan llenar de sentido la categoría aquí estudiada.

Por último, algunas de las limitaciones identificadas a lo largo de la investigación fueron: la asignación por parte del profesor o profesora de los distintos roles que desempeñaron los estudiantes y las estudiantes en los diferentes escenarios pudo incidir en sus desempeños; cierta dificultad en los profesores y profesoras para comprender de manera integrada la categoría argumentación metacognitiva, lo cual los llevaba a orientar acciones en las que se evidenciaba la argumentación o la metacognición de manera independientes; si bien la argumentación y la metacognición tienen suficiente tradición

investigativa en la enseñanza de las ciencias, son constructos teóricos y metodológicos de difícil aplicación en las aulas de ciencias por parte de los profesores y profesoras.

Lista de referencias

- Acosta, D. A. & Vasco, C. E. (2013). *Habilidades, competencias y experticias. Más allá del saber qué y el saber cómo*. Bogotá, D. C.: Corporación Universitaria Unitec, Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde).
- Andrews, R. (2010). *Argumentation in Higher Education. Improving Practice Through Theory and Research*. New York: Routledge.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bur, R. (2005). *La clase expositiva del profesor: Aspectos discursivos y relación con indicadores de funcionamiento metacognitivo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de psicología. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, de: <http://www.desdeel margen.com.ar/publicac/La%20Clase%20Expositiva%20del%20Profesor.doc>
- Candela, A. (2001). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México, D. F.: Paidós.
- Cardona, D. & Tamayo-Alzate, O. E. (2009). Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1545-1571.
- Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Erduran, S. (2008). Methodological foundations in the study of argumentation in science classroom. In M. P. Jiménez-Aleixandre & S. Erduran (eds.) *Argumentation in Science Education. Perspectives from classroom-based research*, (pp 47-69). New York: Springer.
- Ferrater-Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.

- García, J. J. (2003). *Didáctica de las ciencias: resolución de problemas y desarrollo de la creatividad*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Giere, R. (1992). *La explicación de la ciencia. Un acercamiento cognoscitivo*. México, D. F.: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Grotzer, T. & Mittlefehldt, S. (2012). The Role of Metacognition in Students Understanding and Transfer of Explanatory Structures in Science. In A. Zohar & Y. J. Dori (eds.) *Metacognition in Science Education. Trends in Current Research, Contemporary Trends and Issues in Science Education*, (pp. 79-99). New York: Springer.
- Guidoni, P. (1991). *Dinámica del coneixement. Curs de doctorat: Didàctica de las ciències i de les matemàtiques*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gunstone, R. F. & Mitchell, I. J. (1998). Metacognition and conceptual change. In J. J. Mintzes, J. H. Wandersee & J. D. Novak (eds.) *Teaching Science for Understanding*, (pp. 133-163). California: Academic Press.
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: an introduction. *Instructional Science*, 26, pp. 1-3.
- Izquierdo, M. & Aliberas, J. (2004). *Pensar, actuar i parlar a la classe de ciències. Per un ensenyament de les ciències racional y raonable*. Colecció Materials 150. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. (2008). Designing argumentation learning environment. In M. P. Jiménez-Aleixandre & S. Erduran (eds.) *Argumentation in Science Education. Perspectives from classroom-based research*, (pp. 91-115). New York: Springer.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. & Puig, B. (2010). Argumentación y evaluación de explicaciones causales. *Alambique*, 63, pp. 11-18.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. & Puig, B. (2012). Argumentation, Evidence Evaluation and Critical Thinking. In B. Fraser, C. McRobbie & K. Tobin (eds.) *Second International Handbook of Science Education*, (pp. 1001-1015). New York: Springer.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Londoño, D. A. & Herrera, J. D. (2012). Coincidencias entre la Argumentación Pragmadiálectica y la Novíssima Retórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 271-285.
- Martí, E. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, pp. 9-32.
- Mason, L. & Santi, M. (1994). *Argumentation Structure and Metacognition in Constructing Shared Knowledge at School*. Padova: Universidad de Padova. Department of Educational Sciences.
- McDonald, C. H. & McRobbie, C. (2012). Utilising Argumentation to Teach Nature of Science. En B. Fraser, C. McRobbie & K. Tobin (eds.) *Second International Handbook of Science Education*, (pp. 969-985). New York: Springer International Handbooks of Education.
- Mercer, N. (2009). Developing argumentation: Lessons learned in the primary school. In M. N. Muller & A. N. Perret-Clermont (eds.) *Argumentation and Education. Theoretical foundations and practice*, (pp. 177-194). Breinigsville: Springer.
- Muller, M. N., Perret-Clermont, A. N., Tartas, V. & Iannaccone, A. (2009). Psychosocial processes in Argumentation. In M. N. Muller & A. N. Perret-Clermont (eds.) *Argumentation and Education. Theoretical foundations and practice*, (pp. 67-90). Breinigsville: Springer.
- Osborne, J. (2012). The rol of Argument: Learning how to learn in School Science. In B. J. Fraser, K. Tobin, & C. McRobbie (eds.) *Second International Handbook of Science Education*, (pp. 933-949). New York: Springer.
- Otero, J. (2009). Question generation and anomaly detection in texts. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (eds.) *Hand Book of Metacognition in Education*, (pp. 47-59). New York: Routledge.

- Poblete, O. C. A. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras*, 47, (71), pp. 63-88.
- Ruiz, F. J. (2012). *Caracterización y evolución de los modelos de enseñanza de la argumentación en clase de ciencias en la educación primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral, Barcelona, España.
- Ruiz, F. J., Tamayo-Alzate, O. E. & Márquez, C. (2011). *Teachers' change of conceptions on argumentation and its teaching*. Lyon: Esera.
- Sampson, V. & Grooms, J. (2009). Promoting and supporting scientific argumentation in the classroom: The evaluate alternatives instructional model. *The Science Scope*, 33 (1), pp. 66-73.
- Sanmartí, N. & Jorba, J. (1996). *Importancia del lenguaje en la evaluación del proceso de construcción de los conocimientos científicos*. Seminario Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, pp. 113-125.
- Schraw, G., Olafson, L., Weibel, M. & Sewing, D. (2012). Metacognitive knowledge and field-based science. In A. Zohar & Y. J. Dori (eds.) *Metacognition in Science Education*, (pp. 57-77). Breinigsville: Springer.
- Schwarz, B. B. (2009). Argumentation in Learning. In M. N. Muller & A. N. Perret-Clermont (eds.) *Argumentation and Education*. Theoretical foundations and practice, (pp. 91-126). Breinigsville: Springer.
- Tamayo-Alzate, O. E. (2006). La Metacognición en los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tamayo-Alzate, O. E. (2013). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9, (17), pp. 211-233.
- Thomas, G. P. (2012). Metacognition in Science Education: Past, Present and Future Considerations. In B. J. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (eds.) *Second International Handbook of Science Education*, (pp. 131-144). New York: Springer.
- Toulmin, S. (1977). *La racionalidad humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (1989). *Handbook of discourse analysis*. Londres: Academic Press.
- Veenman, M. V. J. (2012). Metacognition in Science Education: Definitions, Constituents, and their Intricate Relation with Cognition. In A. Zohar & Y. J. Dori (eds.) *Metacognition in Science Education*, (pp. 21-36). USA: Springer.
- Zohar, A. (2012). Explicit teaching of metastrategic knowledge: definitions, students' learning, and teachers' professional development. In: Zohar, A. & Dori, Y. J. (eds.) *Metacognition in Science Education*, (pp. 197-223). Breinigsville: Springer.
- Zohar, A. & Dori, Y. J. (2012). Introduction. In A. Zohar & Y. J. Dori (eds.) *Metacognition in Science Education*, (pp. 1-19). Breinigsville: Springer.
- Zoller, U. & Levy, T. (2012). From teaching to Know to learning to Think in Science Education. In B. J. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (eds.) *Second International Handbook of Science Education*, (pp. 209-229). New York: Springer.

Referencia para citar este artículo: Bascopé, M., Bonhomme, M., Cox, C., Castillo, J. C. & Miranda, D. (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1169-1190.

Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis*

MARTÍN BASCOPÉ**

Profesor Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

MACARENA BONHOMME***

Investigadora Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

CRISTIÁN COX****

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

JUAN CARLOS CASTILLO*****

Profesor Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

DANIEL MIRANDA*****

Investigador Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Artículo recibido en julio 29 de 2014; artículo aceptado en octubre 28 de 2014 (Eds.)

• **Abstract (analytical):** *Curricular guidelines have become progressively relevant for educating future active citizens. In such a context, it becomes crucial to explore the relationship between the curricular guidelines and how citizenship education is currently acquired by students in Latin American countries. Therefore, the aim of this paper is to comparatively evaluate the institutional view of citizenship expressed in each curriculum and students' attitudes on civic issues. The exploratory factor analysis and curricular descriptive statistical analysis are based in two valuable and complementary sources, respectively: The Latin American module of the International Civic and Citizenship Study (ICCS) and the Regional System of Citizenship Skills (Sredecc). By*

* Este artículo corto se basa en una investigación realizada desde 2012 y aún en curso, en el contexto del proyecto CIE01 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conicyt) y el proyecto 1120630 del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) sobre "Socialización política en la escuela". Esta investigación pertenece al área de la Sociología y en específico a la Sociología de la Educación.

** Sociologist and MSc in Economics at Pontificia Universidad Católica de Chile, Professor at the Pontificia Universidad Católica de Chile in campus Villarrica and Research Associate at the Center for Research on Educational Policy and Practice (Ceppe). E-mail: mbascope@uc.cl

*** Sociologist at Pontificia Universidad Católica de Chile, MSc in Culture and Society at the London School of Economics, PhD student in Sociology at Goldsmiths, University of London, Head of Project at Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: mbonhomm@uc.cl

**** Sociologist at Pontificia Universidad Católica de Chile, PhD in Sociology at University of London. Dean of the Faculty of Education at the Pontificia Universidad Católica de Chile, and Researcher at the Center for Research on Educational Policy and Practice (Ceppe). Consultant for different international organizations, such as the IEA and Sredecc. E-mail: ccoxn@uc.cl

***** Psychologist at Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, PhD in Sociology at Humboldt University. Professor at the Institute of Sociology, Pontificia Universidad Católica de Chile. Deputy Director at the Centre for Social Conflict and Cohesion Studies (COES). E-mail: jcastillov@uc.cl

***** Psychologist at Universidad de Talca, MSc in Psychology at Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD student in Sociology at Pontificia Universidad Católica de Chile. Researcher at Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: damiran1@uc.cl



making a systematic comparison of both sources, this study reveals that several curricular aspects are consistent with students' citizenship attitudes and beliefs, and suggests some guidelines for improving and expanding citizenship education in Latin America, considering the importance of education for the formation of an active citizenship.

Key words: politic education, adolescence, Latin America (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors key words: citizenship education, curriculum, civic knowledge, political socialization, civic attitudes, curricular comparison.

Currículos oficiales y actitudes ciudadanas de estudiantes en América Latina: Un análisis comparativo

• **Resumen (analítico):** Los currículos son progresivamente relevantes para educar futuros ciudadanos activos. En este contexto, se vuelve fundamental explorar la relación entre las directrices curriculares y cómo la educación ciudadana es efectivamente alcanzada por los estudiantes en países Latinoamericanos. Por ello este artículo tiene por objetivo evaluar comparativamente la visión institucional expresada en cada currículum y las perspectivas de los estudiantes sobre asuntos ciudadanos. El análisis factorial exploratorio y el análisis estadístico descriptivo curricular se basan en dos fuentes valiosas y complementarias, respectivamente: El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) y el Sistema Regional de Competencias de Ciudadanía (Sredec). Luego de una comparación sistemática de ambas fuentes este estudio revela que varios aspectos curriculares son coherentes con las actitudes y creencias de los estudiantes, y sugiere pautas para mejorar y expandir la educación ciudadana en América Latina, considerando la importancia de esta para la formación de una ciudadanía activa.

Palabras clave: educación política, adolescencia, Latinoamérica (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: educación ciudadana, currículos, conocimiento cívico, socialización política, actitudes cívicas, comparación curricular.

Currículos oficiais e atitudes cidadãs de estudantes na América Latina: Uma análise comparativa

• **Resumo (analítico):** Os currículos são cada vez mais relevantes para educar futuros cidadãos ativos. Neste contexto, torna-se essencial explorar a relação entre as diretrizes curriculares e a forma como a educação para a cidadania é efetivamente apreendida por estudantes de países latino-americanos. Portanto, este artigo tem como objetivo avaliar a visão institucional expressa em cada currículo e as perspectivas dos alunos sobre questões cidadãs. A análise fatorial exploratória e a análise estatística descritiva curricular é baseada em duas fontes valiosas e complementares: O Estudo Internacional de Educação Cívica e Cidadã (ICCS) e do Sistema Regional de Competências Cidadãs (Sredec). Depois de uma comparação sistemática das duas fontes foi constatado que vários aspectos curriculares são consistentes com as atitudes e crenças dos alunos, e sugerem diretrizes para a melhoria e expansão da educação dos cidadãos na América Latina, considerando-se a importância desta para a formação de uma cidadania ativa.

Palavras-chave: educação política, adolescência, América Latina (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: educação cidadã, currículos, conhecimento cívico, socialização política, atitudes cívicas, comparação curricular.

-1. Introduction. -Democracy and citizenship education. -Curriculum and citizenship

education. -Latin American political context. -2. Data and research methods. -3. Results. -4. Discussion and conclusions. -References.

1. Introduction

Citizenship education has become an increasingly salient aspect of governments' agendas for student formation because it not only provides civic skills and knowledge, but also promotes political participation (Cho & McLeod, 2007, Cohen & Chaffee, 2012, Delli-Carpini, 2009, Galston, 2001a, 2004a, McAllister, 1998a, Owen, Soule & Chalif, 2011a, Torney-Purta, 2010). School is a foundational experience for children in the public field, providing a space to interact with others outside the family (Crick, 2003, Peña, 2007). In this context, the official curriculum on citizenship education in schools is fundamental for ensuring that specific content related to citizenship, nation-state, and region can be transmitted to the students effectively, thereby developing politically engaged future citizens. Furthermore, the role of civic education acquires renewed relevance in the context of social, political, economic, and demographic change. As the boundaries have become more diffuse between countries with increasingly fluid migration, the concept of citizenship has become global as well, such that the boundaries of identity are not only national, but also transnational or supranational (Keating, Hinderliter & Philippou, 2009). Therefore, given constant societal evolution and change due to global trends and/or socio-political structure, citizenship education also undergoes profound changes (Kerr, 1999). This makes it particularly interesting to scholars when considered within the various contexts of Latin American countries.

A curricular comparison is helpful in outlining how countries from the same region, which share a language and have a similar political history, have diverged or aligned in their development of the concept of citizenship, often emphasizing certain contents rather than others. Several scholars have analyzed the curricula of the European region focusing on the (non-) coverage of European citizenship, whereas others have compared developed countries with similar political and socioeconomic profiles (Keating et al., 2009, Torney-Purta &

Barber, 2004, Torney-Purta, 2010). A curricular comparison not only highlights different approaches to citizenship education and the concept of citizenship itself (Kerr, 1999), but also shows the common challenges that similar countries face (Hughes, Print & Sears, 2009). Thus, the discussion of potential approaches to enhancing citizenship education is enriched by considering the experiences of neighboring countries (Kerr, 1999). As Kerr (1999) argues, even though an ideal curriculum could emerge from the holistic perspective offered through such a comparison, this could not then simply be transplanted to another country without taking into account its particular historical, political, social, and economic context. In effect, Hughes et al. (2009) concluded that even when countries share characteristics in their citizenship education curricula, the effects of these programs can be completely different. In this line of research, however, there is scarce evidence of comparative or in-depth curricular analysis of citizenship education focused on Latin American countries. The present study aims to fill this gap to achieve a more holistic picture of how citizenship is understood and meant to be taught in the schools by each country analyzed.

Along with the curricular comparison, we also collected data regarding students' attitudes towards citizenship, so the aim of this study is to contrast two different sources of information regarding citizenship education in Latin America: curricular guidelines and students' civic attitudes. We revised the official national documents of the respective Ministries of Education for analyzing curricular guidelines, and the results of the International Civic and Citizenship Education study (ICCS 2009) for analyzing the students' attitudes on citizenship. The present article will show which aspects were covered or left uncovered in official curricula, comparing both within and between countries; and it will also contrast curricular results with students' attitudes and expectations, crystallized on the questionnaires administered alongside the ICCS international test to compare only between countries. Thus, the results will identify the main aspects that

policymakers and schools should cover to both improve citizenship attitudes and to expand the current official curriculum to encompass a more complete range of contents and teaching objectives. This study also contributes to the literature on citizenship education in Latin American countries, identifying the most relevant citizenship contents, and the main gaps expressed both in the official curriculum and through student's perspectives. It is worth noting that the intention of the present study is not to find a causal relationship between the curricular guidelines and the students' perceptions gathered in the international evaluation, but to show the absences and emphases of citizenship education in Latin American countries from two different perspectives: the institutional -the representation of the 'ideal citizen' each government aims to achieve through the curriculum- and the students -the effective citizenship attitudes and beliefs of the 'future citizens'.

Democracy and citizenship education

Any democratic system is sustained through political participation because it is the main mechanism to ensure that individuals communicate their interests and needs, and pressure governments to act in response (Schlozman, Verba & Brady, 1999). Although political knowledge is acquired throughout life, its basis is obtained through political socialization in school, which prepares students to be future citizens (Geboers, Geijsel, Admiraal & Dam, 2013). In fact, one of the assumptions of political socialization is that a good citizen does not necessarily appear spontaneously, but rather, early socialization within the family, and particularly at school, should aim to provide the tools that allow future citizens to become successfully involved in the political system.

Citizenship education in this sense enables students' acquisition of civic knowledge and skills to participate in the future (Quintelier, 2010). Several studies -using data from the studies on citizenship education of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), such as the Civic Education Study (Cived) in 1999 and the International Civic and Citizenship Education study (ICCS) in 2009 -have demonstrated

that civic knowledge influences political participation in young populations (Galston, 2001b, 2004b, Isac, Maslowski, Creemers & van der Werf, 2013, McAllister, 1998b, Owen et al. 2011a, Quintelier, 2010, Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). The higher the students' civic knowledge scores, the more likely they were to participate politically in the future (e.g., vote in elections) (Isac et al., 2013, Torney-Purta et al., 2001, Wilkenfeld, 2009).

The emphasis on the school's role was commonly related to the transmission of civic knowledge based on the premise that knowing about the functioning of the political system is relevant for the formation of an active citizenry (Levinson, 2010, Owen et al., 2011a, Quintelier, 2010, Torney-Purta et al., 2001, Wilkenfeld, 2009). Nonetheless, recent evidence has highlighted the importance of 'how' civic knowledge is transmitted rather than only 'what' is transmitted by schools. In this sense, some scholars argue that exposure to a democratic environment in the school (Alivernini & Manganelli, 2011, Campbell, 2007, 2008, Ichilov, 2003, 2007, Martens & Gainous, 2012, Quintelier & Hooghe, 2012, Solhaug, 2006, Torney-Purta, 2010) and active learning strategies (Biesta, Lawy, & Kelly, 2009, Hart, Donnelly, Youniss & Atkins, 2007, Haste, 2010, Hooghe & Dassonneville, 2011, Jerome, 2012, Misa, Anderson & Yamamura, 2005, Owen & Soule, 2010, Quintelier, 2010, Torney-Purta, 2002, 2010, Youniss, 2012) can be as (or even more) important as the transmission of civic knowledge when promoting civic engagement in the future. Accordingly, Ibrahim (2005) argues that it is critical to examine the contents of citizenship education in the official curriculum to analyze whether or not they can be effectively used to increase participation in school and prepare students for future political engagement and participation.

Citizenship education: Civic and civil

This study distinguishes two aspects of citizenship education and participation: civic and civil. The civic dimension attempts to cover those aspects linked to formal political institutions, such as the election of representatives and membership in formal political organizations, e.g., political parties.

In turn, the civil dimension is concerned with informal institutions and activities that imply interaction with local communities. Both aspects are part of a wider concept of citizenship education:

“Citizenship education focuses on knowledge and understanding and on opportunities for participation and engagement in both civic and civil society. It is concerned with the wider range of ways that citizens use to interact with and shape their communities (including schools) and societies.” (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010, p. 22)

It has been noted that both civic and civil participation are related to one another and are a necessary condition for the functioning of the democratic system: “Civil associations contribute to the effectiveness and stability of democratic government, it is argued, both because of their ‘internal’ effects on individual members and because of their ‘external’ effects on the wider polity” (Putnam, 1993, p. 89).

Curriculum and citizenship education

The citizenship education field is undergoing a transition from traditional civic education to modern citizenship education (Eurydice, 2005, Suárez, 2007, 2008). In other words, there is a shift from only civic focus toward a concept of citizenship (Cox, Jaramillo & Reimers, 2005, Kerr, 1999, Schulz et al., 2010) that encompasses a wider spectrum of civil and civic elements. This conceptualization of citizenship education contains not only a nation-bounded or institutional perspective of civic education, but also cross-national values. Furthermore, there is more recognition of the need to create abilities rather than just content-based knowledge about civic elements (McCowan, 2009).

From a national to a supranational curriculum

Western societies during the eighteenth and nineteenth centuries, in their effort to legitimize the nation-state, emphasized a ‘sense of nation’ in the school curriculum, teaching only their national culture, institutions, and history while ignoring other cultures and societies (Keating et al., 2009, p. 146). However, globalization

and new technologies have impacted this traditional relationship between citizenship education and the nation-state, providing alternative ways to identify and participate that transcend the nation-state focus (Keating et al., 2009). For example, according to Keating et al. (2009), the official curricula of some European countries show an official understanding of citizenship that is purposely shaped to consider new contexts, and understand the curricula as a key element in the articulation of each nation’s aim in citizenship education. Therefore, in the last few decades, the common notion of citizen has changed. Citizenship education needs to take into consideration the political, social, economic, and demographic changes loosely defined in the term ‘globalization’ (Fischman & Haas, 2012). Worldwide citizenship education is becoming global, which is clearly exemplified in the cross-national programs and policies conducted by the Organization for Economic Co-operation and Development (Oecd), such as the Program for International Student Assessment (Pisa), and by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), such as the General Agreement on Trade in Services (Gats), both of which have taken a transnational perspective on education (Keating et al., 2009).

Consequently, according to Kerr (1999), the challenges that countries face currently are similar. Today, citizenship education has a common list of values and cross-national content that educational systems must be prepared to address. These challenges include multiculturalism, pluralism, cultural heritage, diversity, tolerance, social cohesion, collective and individual rights and responsibilities, social justice, national identity, and freedom, among others (Kerr, 1999). How countries tackle the concept of citizenship and citizenship education, however, varies according to their historical traditions, geographical position, socio-political structure, economic system, and global trends (Kerr, 1999). For example, the focus on citizenship education acquired by European countries’ curricula establishes a European dimension related to supranational identity and policies (Keating et al., 2009). These factors influence the organization of the government, as Kerr (1999) showed, which in turn affects certain structural characteristics

of education such as its organization, values, aims, and funding. As Ibrahim (2005) asserted, it is crucial to have global citizenship as a framework in the countries' curricula; this allows for a more inclusive kind of citizenship that can encompass global issues and move individuals (especially those with power and resources) to act responsibly. In this sense, a complete framework regarding citizenship contents at school was needed to be considered for this study.

Before presenting the data and research methods, a brief review of the political context of Latin American countries becomes necessary as a framework for interpreting the results, and most importantly, for understanding the relationship between the national representation of the 'ideal citizen' and the real attitudes and beliefs of students who are taught by those guidelines on citizenship education.

Latin American political context

Even though Latin American countries share a language, religion, and a similar colonization process, the existent literature and indices compiled by international institutions show some diversity in terms of culture, political history and participation patterns (civil and civic) among these six countries (Hartlyn & Valenzuela, 1997). The main differences between them emerge in their respective processes of political development. During the twentieth century, this region faced several types of interruptions, which called their democracies into question. Thus these interruptions prevent us from considering them as sharing the same experiences. Nonetheless all these different interventions have often restricted opportunities for civic and civil participation.

Latin America's fledgling democracies make this region an interesting case for comparing the different ways each country has developed its citizenship education guidelines.

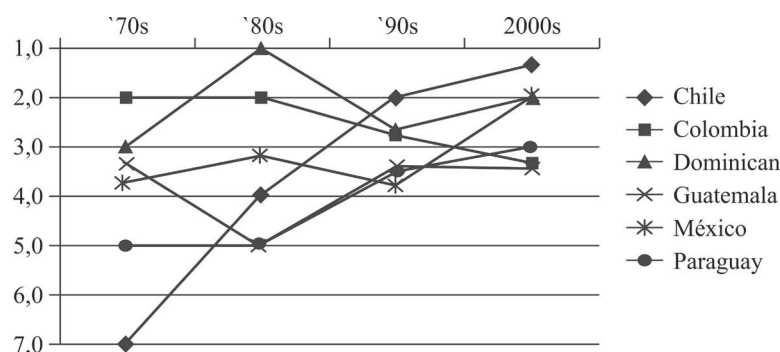
Since the early twentieth century, various attempts to empower representative regimes have been interrupted by military dictatorships, political unrest, civil wars, and human rights violations throughout the region (Hartlyn & Valenzuela, 1997). Political instability, particularly in the case of Central American countries, emerged due to external pressure,

which triggered wars and invasions. In South American countries, instability arose from pressure from landholder elites reacting to government policies that promoted greater political participation among citizens or that undertook land reforms (Hartlyn & Valenzuela, 1997). This study considers two Central American countries (the Dominican Republic and Guatemala), three South American countries (Colombia, Chile and Paraguay), and Mexico.

Particularly in the post-dictatorship eras, efforts have been focused on voter turnout in elections to strengthen democracy because electoral participation is democracy's mandatory minimum (Munck, 2011). Nonetheless, the quality of their democracies has been questioned. Democratic quality can be measured by evaluating key dimensions, including participation in events like elections and decision-making processes regarding policies implemented by the government (Diamond & Morlino, 2004), and, to a lesser extent, by participation and connection with the community.

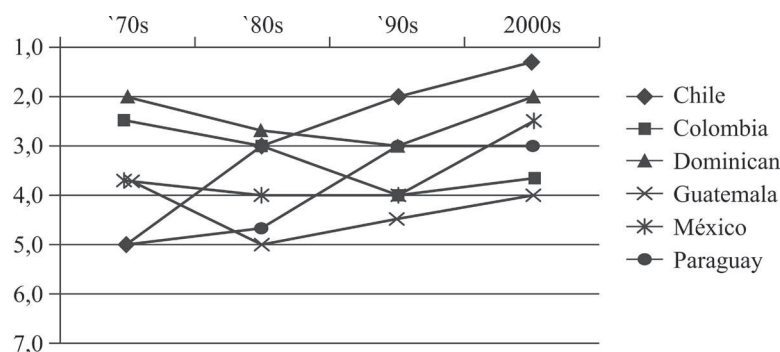
The political situations of the six countries reviewed here are represented by a set of indicators developed by Freedom House on 'Political Rights' (see Figure 1) and 'Civil Liberties' (see Figure 2). This analysis consists of calculated average indices for the years in which elections occurred in each decade. These indices range from one to seven, where one indicates a high degree of rights and liberties, and seven indicates their absence. While some countries have been gradually increasing in political stability (Chile, Mexico, and the Dominican Republic) the others (Colombia, Guatemala, and Paraguay) have maintained a score of more than three in both indices, which places them as 'partly free' because their political systems do not protect certain political rights and civil liberties.¹

¹ For more information about the indices, see <http://www.freedom-house.org/report/freedom-world-2011/methodology>. The results of the year 2010 were excluded considering the lack of data to complete an entire decade for all the countries revised.

Figure 1. *Political Rights Index, Freedom House.*

Source: Freedom House index, authors' elaboration.

Note: Information is only available from 1972 onwards.

Figure 2. *Civil Liberties Index, Freedom House.*

Source: Freedom House index, authors' elaboration.

Note: Information is only available from 1972 onwards.

Considering the diversity in democratic and political development, it was vital to explore how each country had crystallized its historical and political background in their official curricula, and to determine what kind of citizen each aimed to educate. Furthermore, the comparative perspective allowed us to analyze the differences between the curricular guidelines and students' attitudes regarding citizenship among these countries to discover the extent to which the evidence obtained through the international test reflected the purposes encapsulated in each official curriculum.

2. Data and research methods

This study combined two data sources. The first was a database containing direct quotes

from the six official curricula, which defined the mandatory contents and objectives in citizenship education. This database was created in the context of the project '*Sistema Regional de Competencias Ciudadanas*' (Sredecc -Regional System of Citizenship Skills), sponsored by the Inter-American Development Bank (IDB). This program was created in the context of the ICCS study, under the supervision of the six Ministries of Education, with the intention of expanding the knowledge and data sources regarding citizenship education. The database consisted of 1,542 quotes, containing the full text of contents and objectives present in the reviewed documents (983 primary and 559 secondary quotes).²

2 For the purpose of this study, only primary contents up to the eighth grade were used, because in the ICCS students were evaluated in their last year of primary studies (eighth grade).

The second data source was information regarding eighth-grade students' attitudes compiled by the ICCS study for six Latin American countries (Chile, Colombia, the Dominican Republic, Guatemala, Mexico, and Paraguay), which involved a stratified sampling of 29,962 students selected from 1,027 schools (Schulz et. al., 2010).

The dimensions and contents used for the revision of the national curricular documents were based on the framework used for the international evaluations regarding these issues, with particular emphasis on Latin America (Cox, 2010). This framework considered five dimensions and 47 types of content regarding citizenship education. The framework used to define the principal domains for categorizing and extracting citations from the official curricula was the same one used to build the IEA Civic Education Study Cived (1999) and the ICCS (2009). This study also considered the Latin American module of the ICCS evaluation

(Schulz & Brese, 2008, Schulz, Fraillon & Ainley, 2011, Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999). In this context, we considered five dimensions: 1) civic values and principles, 2) citizens and democratic participation, 3) institutions, 4) regional and national identity, and 5) peaceful coexistence. Each dimension contains a set of types of content.³ These five dimensions emerged as a result of a previous study conducted by Cristián Cox (2010), which compared the curricular guidelines of the six Latin American countries presented above. The present study made a more concise analysis of the curriculum to incorporate the students' results while maintaining this original framework. In this case, the unit of analysis was the quote, or a complete definition (textual or paraphrased) of the contents or objectives of the curriculum, as can be observed in the examples of Table 1 below.

Table 1. *Examples of quotations of the curricular guidelines.*

Category	Quote
Human rights	<i>"Actions demonstrating respect for Human Rights, the complementarity and equality of opportunities and possibilities for women and men in their various (intercultural) activities."</i> (Guatemala, Basic National Curriculum, 4 th grade, primary school)
Obligations and responsibilities of the citizen	<i>"Understanding the individual rights and responsibilities involved in life in society."</i> (Chile, Fundamental Objective, Social Sciences, 8 th grade)
State	<i>"Recognize some of the political systems established in various periods and cultures and the main ideas seeking to legitimate them"</i> (Colombia, Basic Standards of Competencies in General and Specific Social Sciences, 6 th and 7 th grade)

Source: Cox, 2010.

The citation focused on a "unit of meaning", often address more than one of the categories of the analytical matrix, which implies that the same citation may be counted more than once.⁴

³ Table 2 contains the 47 types of content by dimension.

⁴ Methodologically, a similar approach can be found in Suárez (2008), who compared the curricula of Argentina and Costa Rica, counting key words corresponding to what the work distinguished as *modern civics/traditional civics*.

The analysis that follows describes citizenship thematic priorities both per country and in general, based on a list of domains and contents established by Cox's (2010) framework, leaving aside the specific meanings that each quote could have in each curriculum. Furthermore, in this type of measurement it is not possible to discriminate in terms of the 'positional value'

of the citation, which would be important to identify in future research.⁵

For the curricular analysis, tables with a proportion of quotes were used to show the significant differences between and within countries, comparing these proportions with the ‘mass proportion’ that aggregates the quotes of all countries/dimensions. The same analysis could be carried out with the complete list of contents within each domain (47 contents; see Table 2), but the results would be particularly challenging to read and summarize. The nature of this kind of analysis came from the profile tables used in correspondence analysis, a

method widely used to analyze categorical data (Benzécri, 1979, 1992, Greenacre, 2007, Lebart, Morineau & Tabard, 1977, Roux & Rouanet, 2004).

Five factors regarding students’ attitudes were constructed to cover the dimensions used for the curricular analysis. We used 65 questions from the ICCS student questionnaire and the Latin American module to construct these factors; these questions were the same as those that the ICCS team used to construct twelve scales included in their report (Schulz, Friedman & Ainley, 2011).

Table 2. Citizenship Education Contents by Domain.

<i>I. Civic values and principles</i> 1. Freedom 2. Equity 3. Social cohesion 4. Common welfare 5. Human rights 6. Social justice 7. Solidarity 8. Equality 9. Diversity 10. Tolerance 11. Pluralism 12. Democracy <i>II. Citizens and democratic participation</i> 13. Citizens’ rights 14. Responsibilities and obligations of the citizen 15. Voting (right, duty, responsibility) 16. Representation - kinds of representations 17. Deliberation 18. Negotiation and accomplishment of agreements 19. Participation and decision-making: the majority and respect for minorities 20. Critical reflection skills for active citizenship 21. Participation in the school government and/or collective social support projects 22. Participation in political activities (debates, demonstrations, political parties) 23. Accountability <i>III. Institutions</i> 24. The State 25. Rule of law	26. Power by branches in democratic governments (judiciary, legislative, and executive) 27. Government: public administration, institutions, civil services for the community 28. National government (federal) and regional (states) 29. Constitution, law, norm, legality, culture of legality 30. Judicial system, penal system, police 31. Armed forces 32. Political organizations in a democratic society: political parties 33. Elections, electoral system, electoral participation 34. Gremial or civil society organizations, social movements, unions, NGOs 35. Risks to democracy: authoritarianism, patronage, populism, nepotism, press monopolies, justice control, organized crime <i>IV. Regional and national identity</i> 36. National identity 37. Group identities (ethnic, regional, occupational, etc.) 38. Multiculturalism, stereotypes: race and gender prejudice 39. Discrimination, exclusion 40. Patriotism 41. Nationalism 42. Latin American identity 43. Cosmopolitanism <i>V. Peaceful coexistence</i> 44. Illegitimate uses of force, conditions for legitimate uses of force by the state 45. Coexistence: value, objectives, characteristics 46. Pacific and negotiated conflict resolution 47. Coexistence skills

⁵ Clearly, a citation corresponding, for instance, to a cross-areas objective for three grades of secondary education, formulated as a standard, lacks the same ‘weight’ in terms of prescription as a citation concerning a specific content within a thematic unit, in one subject and one grade.

Categories retrieved from Cox (2010), made in the context of the ICCS evaluation, the framework of the regional model Sredec, and the primary and secondary official documents from Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay, and the Dominican Republic Ministries of Education.

All statements used for the construction of the ICCS scales and factors of this study were multiple-choice questions (level of agreement, expected behavior, and frequencies). Table 3 is useful for a proper understanding of each factor's content.

The analysis was conducted using different items that originally belonged to different scales in the conceptualization of the ICCS study. Nevertheless, the factor analysis reduced a group of scales to only one dimension to simplify the analysis, which showed only six factors according to five dimensions of the curricular analysis. The factor analysis was

developed using Stata (Version 12) [Software] (2011) through the principal axis factor technique. Table 3 presents the information about the factor loadings on each item, analyzed by country, to ensure that item aggragation was valid for each country; it also allowed comparability of the scales between countries. After this analysis, some of the items a priori considered for the dimensions were dropped because their loadings were too low to fit into the factor (<0.3). Upon completion of the factor analysis, an internal consistency reliability analysis for each factor was conducted by calculating Cronbach's alpha; which serves as complementary information about the internal consistency of the measures (also shown in Table 3).⁶

Table 3. Questions and statements for the construction of the factors and scales.

Factors and ICCS Scales	Question/statement	Chile	Colombia	Dominican	Guatemala	Mexico	
	Factor 1: I. Civic values and principles Paraguay						
Students' support for democratic values	- Everyone should always have the right to express their opinions freely	0.47	0.52	0.55	0.57	0.59	0.50
	- All people should have their social and political rights respected	0.54	0.56	0.50	0.54	0.56	0.55
	- All citizens should have the right to elect their leaders freely	0.50	0.56	0.54	0.59	0.60	0.51
	- People should be able to protest if they believe a law is unfair	0.27	0.36	0.45	0.36	0.45	0.44
Students' attitudes towards gender equality	- Men and women should have the same rights in every way	0.68	0.60	0.48	0.63	0.66	0.55
	- Men and women should get equal pay when they are doing the same jobs	0.72	0.56	0.52	0.58	0.65	0.56
	- Men are better qualified to be political leaders than women	0.54	0.50	0.49	0.41	0.59	0.50
	Alpha's	0.72	0.71	0.69	0.71	0.77	0.71

6 Loadings in Table 3 can show consistency between countries, but not necessarily for factors within countries. Yet, consistency between countries and the significance of the Cronbach alphas sustained our factors.

Factor 2: Citizens and democratic participation							
Students' expected future informal political participation	- Talk to others about your views on political and social issues	0.65	0.63	0.63	0.59	0.60	0.62
	- Write to a newspaper about political and social issues	0.66	0.66	0.67	0.67	0.64	0.64
	- Contribute to an online discussion forum about social and political issues	0.63	0.68	0.64	0.68	0.63	0.65
	- Join an organization for a political or social cause	0.69	0.70	0.67	0.69	0.65	0.66
Students' expected adult electoral participation	- Vote in <local elections>	0.65	0.48	0.54	0.39	0.44	0.54
	- Vote in <national elections>	0.64	0.41	0.53	0.32	0.42	0.48
	- Get information about candidates before voting in an election	0.61	0.42	0.48	0.31	0.45	0.42
Students' expected adult participation in political activities	- Help a candidate or party during an election campaign	0.65	0.62	0.66	0.64	0.66	0.59
	- Join a political party	0.69	0.72	0.72	0.75	0.73	0.61
	- Join a trade union	0.65	0.68	0.71	0.73	0.72	0.67
	- Stand as a candidate in <local elections>	0.64	0.64	0.64	0.71	0.68	0.58
Alpha's		0.89	0.86	0.87	0.86	0.86	0.85
Factor 3: Institutions							
Students' attitudes towards authoritarianism in government	- It is better for government leaders to make decisions without consulting anybody.	0.66	0.64	0.69	0.65	0.70	0.67
	- People in government must enforce their authority even if it means violating the rights of some citizens.	0.70	0.69	0.69	0.70	0.72	0.71
	- People in government lose part of their authority when they admit their mistakes.	0.66	0.61	0.58	0.59	0.67	0.62
	- People whose opinions are different than those of the government must be considered its enemies.	0.66	0.65	0.62	0.68	0.66	0.64
	- The most important opinion of a country should be that of the president.	0.44	0.39	0.39	0.49	0.51	0.50
	- It is fair that the government does not comply with the law when it thinks it is not necessary.	0.67	0.64	0.59	0.65	0.67	0.62
	- Concentration of power in one person guarantees order.	0.64	0.63	0.66	0.58	0.70	0.59
	- The government should close communication media that are critical.	0.63	0.60	0.58	0.55	0.70	0.59
	- If the president does not agree with <Congress>, he/she should dissolve it.	0.51	0.46	0.47	0.45	0.51	0.49
	- It is acceptable for a civil servant to accept bribes if his salary is too low.	0.63	0.63	0.61	0.58	0.67	0.62
Students' attitudes towards corrupt practices in government	- It is acceptable for a civil servant to use the resources of the institution in which he/she works for personal benefit	0.49	0.47	0.47	0.53	0.59	0.48
	- Good candidates grant personal benefits to voters in return for their votes.	0.58	0.57	0.59	0.52	0.62	0.57
	- Paying an additional amount to a civil servant in order to obtain a personal benefit is acceptable.	0.57	0.48	0.54	0.47	0.58	0.50
	- It is acceptable that a civil servant helps his/her friends by giving them employment in his/her office.	0.68	0.62	0.60	0.55	0.67	0.60
	- Since public resources belong to everyone, it is acceptable that those who can keep part of them.	0.60	0.57	0.59	0.54	0.60	0.55
Alpha's		0.90	0.88	0.88	0.88	0.91	0.88

Factor 4: National identity							
Students' attitudes towards their country	- The <flag of country of test> is important to me	0.68	0.68	0.50	0.62	0.62	0.55
	- The political system in <country of test> works well	0.49	0.48	0.39	0.41	0.53	0.41
	- I have great respect for <country of test>	0.73	0.73	0.66	0.66	0.67	0.63
	- In <country of test> we should be proud of what we have achieved	0.71	0.69	0.64	0.65	0.66	0.59
	- I am proud to live in <country of test>	0.79	0.72	0.73	0.72	0.71	0.69
	- <Country of test> shows a lot of respect for the environment	0.42	0.47	0.45	0.42	0.56	0.48
	- Generally speaking, <country of test> is a better country to live in than most other countries	0.54	0.52	0.48	0.51	0.60	0.52
Alpha's		0.80	0.79	0.73	0.74	0.81	0.74
Factor 5: Regional identity							
Students' sense of Latin American Identify	- We Latin Americans have a lot in common even if we come from different countries.	0.72	0.68	0.51	0.63	0.66	0.65
	- In Latin America more things unite us than separate us.	0.61	0.57	0.41	0.59	0.51	0.49
	- I feel I have a lot in common with other Latin American youths.	0.55	0.55	0.44	0.50	0.53	0.46
Alpha's		0.65	0.61	0.43	0.59	0.58	0.53
Factor 6: Peaceful coexistence							
Students' feelings of empathy towards classmates	- A classmate falls and gets hurt.	0.46	0.46	0.46	0.46	0.46	0.46
	- A classmate gets beaten up.	0.56	0.56	0.56	0.56	0.56	0.56
	- A classmate gets unfairly reprimanded.	0.49	0.49	0.49	0.49	0.49	0.49
	- A classmate gets unfairly punished.	0.49	0.49	0.49	0.49	0.49	0.49
	- A classmate gets something stolen from him/her.	0.61	0.61	0.61	0.61	0.61	0.61
	- A classmate gets ridiculed.	0.67	0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
	- A classmate gets insulted.	0.65	0.65	0.65	0.65	0.65	0.65
	- A classmate looks very sad.	0.67	0.67	0.67	0.67	0.67	0.67
	- A classmate gets bad grades.	0.63	0.63	0.63	0.63	0.63	0.63
	- A classmate has nobody to play with.	0.65	0.65	0.65	0.65	0.65	0.65
Students' attitudes towards the use of violence	- He who does me harm will have to pay for it.	0.68	0.68	0.68	0.68	0.68	0.68
	- Watching fights between classmates is fun.	0.58	0.58	0.58	0.58	0.58	0.58
	- If you cannot do it the easy way, do it the hard way.	0.51	0.51	0.51	0.51	0.51	0.51
	- You have to fight so people do not think you are a coward.	0.58	0.58	0.58	0.58	0.58	0.58
Alpha's		0.87	0.86	0.92	0.84	0.87	0.85

Source: ICCS 2009 study, authors' elaboration.

The results regarding students' attitudes and participation in each country were analyzed as follows: first the exploratory factor analysis was calculated using principal axis methods, resulting in six factors, one for each domain of Table 2. The exception was "Regional and

national identity," where two factors resulted: one for national and the other for regional identity. Then, six graphs were constructed to compare the mean of student responses on each factor, indicating the differences between countries. The scores obtained ranged from 1 to

4, resulting from the Likert scale of the items. For the interpretation of the graphs, an Analysis of Variance (Anova) was calculated to look for significant differences between the main responses of each country.

The main results of both analyses (curricular and attitudinal) were contrasted, generating grounds for discussion from two perspectives: the institutional, represented in the curriculum coverage, and the students' perspectives, collected in the ICCS questionnaires.

3. Results

Curricular comparison

Curricular guidelines: comparison between and within countries

First, the proportion of quotes within and between countries was calculated, comparing it with the "mass proportion" (considering the total amount of quotes of the region). This kind of analysis shows the different emphasis given to each dimension by these Latin American countries. This was in order to give a larger picture of the curricular guidelines of citizenship education in the region.

Table 4. Column Profile by Domain (Differences within countries).

	Colombia	Chile	Guatemala	Mexico	Paraguay	Dominican Republic	Mass
Civic values and principles	25.0%	33.9% ▲	19.5% ▼	21.6%	27.8%	26.5% △	22.6%
Citizens and democratic participation	24.0% △	18.6%	19.7%	22.2%	18.1%	24.5% △	20.9%
Institutions	20.0%	13.6% ▼	18.2% ▼	25.0% ▲	29.2% ▲	19.4%	20.2%
Regional and national identity	15.0% ▼	25.4%	25.9% ▲	18.2% ▼	20.8%	18.4%	22.3%
Peaceful coexistence	16.0%	8.5% ▼	16.7%	13.1%	4.2% ▼	11.2%	14.0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	100	59	478	176	72	98	983

Table 5. Row Profile by Domain (Differences between countries).

	Colombia	Chile	Guatemala	Mexico	Paraguay	Dominican Republic	Total	N
Civic values and principles	11.3%	9.0% ▲	41.9% ▼	17.1%	9.0%	11.7%	100.0%	222
Citizens and democratic participation	11.7%	5.4%	45.9%	19.0%	6.3%	11.7%	100.0%	205
Institutions	10.1%	4.0% ▼	43.7% ▼	22.1% ▲	10.6% ▲	9.5%	100.0%	199
Regional and national identity	6.8% ▼	6.8%	56.6% ▲	14.6% ▼	6.8%	8.2%	100.0%	219
Peaceful coexistence	11.6%	3.6% ▼	58.0% △	16.7%	2.2% ▼	8.0%	100.0%	138
Mass	9.0%	6.3%	50.3%	18.1%	7.4%	9.0%	100.0%	983

▲ Proportion significantly higher than column and row profile mass

△ Proportion significantly higher than column or row profile mass

▽ Proportion significantly lower than column or row profile mass

▼ Proportion significantly lower than both column and row profile mass

Source: Official curricular documents revision Sredec, authors' elaboration.

Tables 4 and 5 summarize the proportion of quotes considered in each domain within and between countries (by a count of the number of quotes in each dimension/country). In the correspondence analysis notation, these tables are named 'column' and 'row' profiles (Tables 4 and 5, respectively). The tables show the significant differences between each proportion and the 'mass' or aggregate proportion, within and between countries, which consequently indicate differences between and within countries.

This first analysis, which shows the primary curricular emphasis of each country, indicates some differences between the countries. For example, the Chilean curriculum dedicated the larger proportion of its contents to principles and values, emphasizing this domain more than the other countries. The curricula of Mexico and Paraguay paid more attention to content regarding institutions, a large proportion of Guatemala's content was on national and regional identity, and the curricula of both Colombia and the Dominican Republic stood out for their focus on citizens and participation. This first approach shows a wider picture of each country's curricular guidelines; more detail regarding specific content will be incorporated in the section regarding the analysis of students' attitudes, as follows.

Curricular guidelines and students' practices and attitudes regarding citizenship: comparison between countries

The following sections present graphs with the mean responses of the items contained in each factor for each country, summarizing a set of attitudes and practices revealed in the ICCS 2009 study. These results were contrasted with issues either emphasized or missing in each country's curricular guidelines. Also, during the analysis, some references to the set of ICCS scales were made to give more detail about the content of the constructed factors.⁷ For more

clarity in the analysis, each graph indicates with "*" those countries whose mean responses were significantly different to the rest of the countries, according to the analysis of variance.

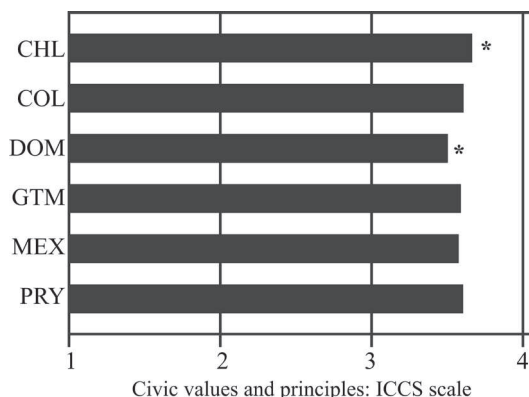
The aim was to seek topics that revealed any alignment between the students' responses and the emphases encountered in the official curricula. Even though it is not possible to argue for a causal relationship between curricular guidelines and the students' responses, this analysis does open up the possibility of discussing some hypotheses and policy considerations.

Civic values and principles

This dimension considers the appearance of a list of civic values and principles in the official documents (see Table 2). As is shown, these values considered both those referring to interpersonal relationships (e.g., solidarity, social cohesion, pluralism, etc.) and to macro values related to the distribution of power and opportunities in the society (e.g., freedom, equity, social justice, etc.). Additionally, questions comprised by two ICCS scales were selected for this dimension; one related to attitudes toward gender equality, and the other to the level of support for statements regarding democratic values. Considering these questions, a factor was constructed by country (see Table 3). Broadly speaking, when looking at the ICCS scales, Chile stood out in both scales with the highest level of agreement with statements regarding gender equality and democratic values. The curricular guidelines of Chile also showed a significantly higher proportion of content regarding these issues compared to the countries of the region. Notably, in the Dominican Republic, even though its curricula showed great coverage of democratic principles and values, its students failed to agree with the democratic statements presented in the ICCS questionnaire. It is necessary to look at this problem more in depth to discover the restrictions that prevented the curricular goals from being achieved in that country.

⁷ For more information regarding these scales, see the ICCS international report (Schulz et al., 2010) and technical report (Schulz et al., 2011).

Figure 3. Civic values and principles' mean responses by country.



Source: ICCS 2009 study, authors' elaboration.

* Indicates a mean response significantly different to all the other countries ($F=91.67$; $df=5$; $p<0,01$)

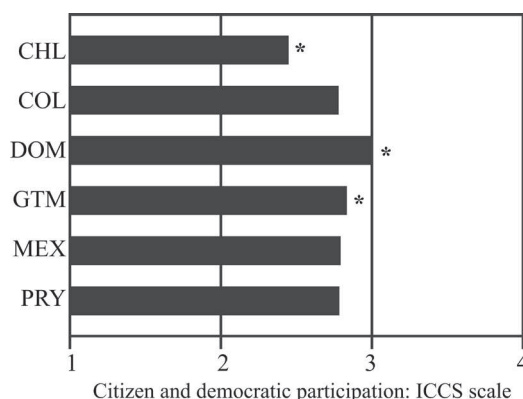
Citizens and democratic participation

This dimension considers students' attitudes toward civic and civil participation. Broadly speaking, it intends to cover the relationship between the individual and the political system, considering rights, duties, participation, and critical reflection. Figure 4 reports the mean responses for this factor's items, which contain information about future/current political participation and consider both rights and duties as citizens. Questions selected from three different ICCS scales were used to construct this dimension (See Table 3).

Once more, students in Chile and the Dominican Republic stood out in the extremes. Chile's mean responses were significantly lower than the rest of the countries; students had the lowest levels of both participation in the community (civil) and future political participation (civic). Moreover, until eighth grade, there was no content related to voting, forms of representation, or participation in political action in Chile's official curriculum. At the other extreme, in the Dominican Republic, students showed the highest levels of future political participation and participation in the

community, with mean responses significantly higher compared to the other countries, which corresponded with the wide coverage of content and objectives referring to these issues in its curriculum. In fact, the Dominican Republic was the country with the greatest proportion of its content dedicated to the 'citizens and political participation' domain.

Figure 4. Citizens and democratic participation mean responses by country.



Source: ICCS 2009 study, authors' elaboration.

* Indicates a mean response significantly different to all the other countries ($F=379.98$; $df=5$; $p<0,01$)

Institutions

In this section, students' attitudes and perceptions regarding national institutions were analyzed and contrasted with curricular content regarding this dimension; namely, knowledge about how institutions work, constitutions, laws, and types of institutions (see Table 2). This dimension can be defined as the 'structure' of democratic life, in contrast with the previous relational or procedural dimension; it covers main organizations or institutions and students' understanding of how they work.

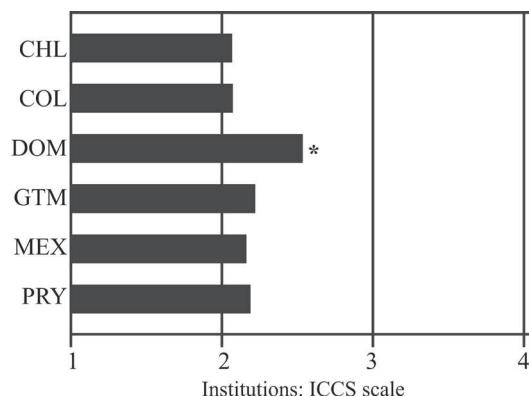
To tackle this dimension, two scales from the ICCS student questionnaire were considered from the Latin American module regarding attitudes toward accepting authoritarianism and corruption in the government.

Figure 5 shows the mean responses by

country regarding institutions: the Dominican Republic clearly stood out on this issue. This was because its students showed the highest levels of agreement with corrupt and authoritarian practices in government. The curriculum of the Dominican Republic did not include content regarding authoritarianism as a risk for democracy nor content regarding accountability. It would be interesting to examine the relationship between the Dominican Republic government institutions and its population more in depth to understand the reasons behind the approval of corrupt and authoritarian practices within institutions.

It is worth mentioning that authoritarianism was not considered in depth in any of the reviewed curricula, although the recent history of these nations has not been absent of such regimes. In effect, only Guatemala and Paraguay mentioned authoritarianism as a risk for democracy in their primary curricula.

Figure 5. Attitudes regarding institutions mean responses by country.



Source: ICCS 2009 study, authors' elaboration.

* Indicates a mean response significantly different to all the other countries ($F=400.74$; $df=5$; $p<0,01$)

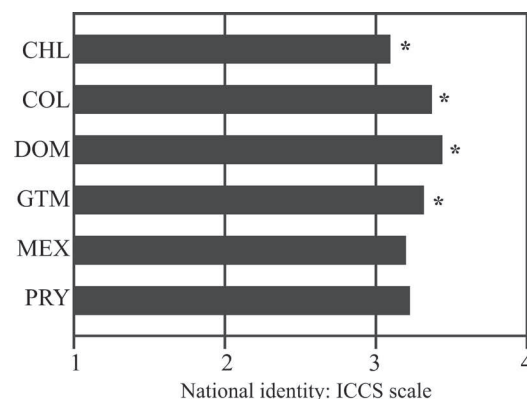
National and regional identity

This dimension considers content regarding patriotism, nationalism, and attitudes toward students' own countries as well as elements from the curricula that promote

multiculturalism, cosmopolitanism, and the concept of supranational identity. Questions from two ICCS scales were used to build the two factors in this dimension: first, the sense of Latin American identity was extracted from the regional module; and second, questions from a scale regarding students' attitudes toward their own country were extracted from the international questionnaire.

Students in Mexico showed a significantly lower sense of Latin American identity along with Chile, and similarly, its curricular guideline did not feature any content concerning this issue. Another notable situation is shown by Colombia, where content covering national identity was relatively scarce compared to the other countries, however, the students showed high levels of Latin American identity and positive attitudes toward their country. It is also worth mentioning that Guatemala showed coherence between the curriculum and students' attitudes by having the highest curricular coverage of this domain (see Tables 4 and 5) and high student scores on regional and national identity (see Figures 6 and 7). Notably, no country but Guatemala had content regarding Latin American identity in their curricula.

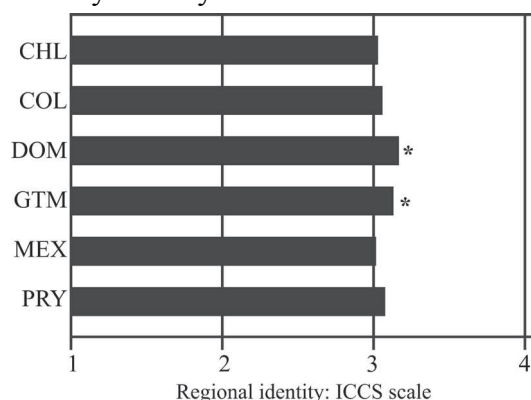
Figure 6. National identity mean responses by country.



Source: ICCS 2009 study, authors' elaboration.

* Indicates a mean response significantly different to all the other countries ($F=299.02$; $df=5$; $p<0,01$)

Figure 7. Latin American identity mean responses by country



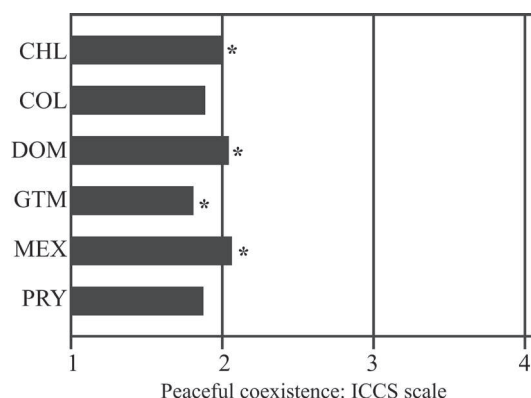
Source: ICCS 2009 study, authors' elaboration.

* Indicates a mean response significantly different to all the other countries ($F=66.73$; $df=5$; $p<0,01$)

Peaceful coexistence

This dimension considers practices and values regarding peaceful coexistence inside and outside of school. Figure 8 shows the factor scores of Latin American students' attitudes related to peaceful coexistence. To build this factor, questions from two ICCS scales were used, both extracted from the Latin American module.

Figure 8. Peaceful coexistence mean responses by country.



Source: ICCS 2009 study, authors' elaboration.

* Indicates a mean response significantly different to all the other countries ($F=209.56$; $df=5$; $p<0,01$)

It is noteworthy that certain issues arose from the comparison between curricula and students' responses. Guatemala's curriculum gave considerable attention to issues concerning peaceful coexistence (see Table 5). Guatemala is also the country that showed the lowest acceptance of the use of violence; in other words, the students reported significantly less agreement with violent attitudes. Conversely, Mexico had the least coverage of such content in its curriculum, and its students' had high levels of agreement with the use of violence under certain circumstances. In addition, when looking directly at the ICCS scale, students in Mexico showed the lowest level of empathy toward their classmates out of all the Latin American countries.

4. Discussion and conclusions

Some of the limitations of this study must be considered before pointing out the most relevant results and conclusions. First, as mentioned before, the curricular analysis did not distinguish between kinds of content, gathering objectives, abilities, and content within the same weight. Therefore, results must be seen as a first approach that could be complemented with qualitative evidence regarding the effective usage of the different "units of meaning" in the school lessons. However, the attitudinal study only considered the students' reports and not their actual behavior, so it is important to take this into account when reading the results.

This research highlights uncovered curricular orientations in the countries reviewed and provides relevant information that may help teachers and schools consider these issues in their daily routines, which were also based on students' perspectives. It also contributes to our understanding of the particularities of Latin America in this arena, revealing the main topics of citizenship education considered in the Latin American educational systems. Some patterns arose regarding attitudes common to the great majority of Latin American students, such as low levels of support for democratic values or

high levels of participation in civic and civil activities, compared with the international average (Schulz, Ainley, Friedman & Lietz, 2011). The inclusion of a curricular comparison analysis gave more strength to the ICCS results. In some cases, it demonstrated that certain weaknesses in relevant citizenship aspects were reported not only by students' attitudes but also reflected by the contents of the curricular guidelines of their countries, revealing evident disparities and providing interesting insights for further research.

One relevant finding was that the majority of the countries examined (excepting Guatemala) did not have any content regarding Latin American identity in their official curricula, thus neglecting to contextualize citizenship and identity in a broader regional context. In effect, all these countries put more emphasis on illustrating and promoting a national identity at the expense of creating a supranational sense of belonging and identity, as Keating et al. (2009) suggest. This was manifested in students' attitudes, with the exception of Colombia and certainly Guatemala, the latter of which was the only country to address these issues in its curriculum.

In general, the present study revealed some clear differences concerning students' attitudes between countries, and for the first time, found that some of these differences were also expressed in their curricula. This implies the relevance of considering the absence of crucial citizenship contents in the official curricula that coincides with students' attitudes and involvement with political life. This study provided empirical evidence to promote more in-depth research and development in specific aspects of citizenship education, which require more attention from the governments. For example, the Dominican Republic's case gave rise to many new questions on the apparent contradiction between the official curriculum, with high coverage of democratic values and the students' attitudes toward them, which were significantly lower than the rest of the countries. There were also high levels of agreement

with corrupt and authoritarian practices in government institutions. Considering the democratic history in this country, it would be very interesting to make a deeper analysis to tackle these issues from a historical and cultural perspective.

Nevertheless, we do not claim that the inclusion of missing content in the official curricula would solve any problems or change students' perceptions directly. Rather, it is important to pay attention to these critical issues by promoting programs for curricular change and preparing teachers to implement this content from the very beginning of their careers. Therefore, this research supports the relevance of developing pedagogic models on citizenship education: the transmission of citizenship contents from the curricula is not sufficient to promote students' civic and civil learning; foremost, the teaching practices in which these contents are conveyed become crucial. This was mainly because there are many metaphors and prototypes embedded in the automatic thinking of students (Fischman & Haas, 2012). One example of this was the attitudes toward the use of violence reported by Mexican students. They tend to agree with statements such as: 'Watching fights between classmates is fun' and 'You have to fight so people do not think you are a coward,' which showed the absence of a critical view about the use of violence, possibly because it was part of the students' collective imagery expressed in their daily routine. The challenge now is for teachers to persuade and convince students to overcome this automatic way of thinking, and to change perspectives to become more active citizens with a broader perspective of citizenry rather than a nationally bounded perspective.

Finally, it is worth mentioning that further research on classroom practices, especially focusing on the topics highlighted by this study, is vital in order to gain a more complete view of these citizenship aspects while considering the limitations of the institutional perspective and examining the intended curricula (official documents) rather than the implemented citizenship content within the classroom.

References

- Alivernini, F. & Manganelli, S. (2011). Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 3441-3445.
Doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.315
- Benzécri, J. P. (1979). Sur le calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire. *Cahiers de l'Analyse Des Données*, 4 (3), pp. 377-379.
- Benzécri, J. P. (1992). *Correspondence Analysis Handbook*. New York: Marcel Dekker.
- Biesta, G., Lawy, R. & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4 (1), pp. 5-24.
Doi:10.1177/1746197908099374
- Campbell, D. E. (2007). Sticking Together: Classroom Diversity and Civic Education. *American Politics Research*, 35 (1), pp. 57-78. Doi:10.1177/1532673X06294503
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30, pp. 437-454.
Doi:10.1007/s11109-008-9063-z
- Cho, J. & McLeod, D. M. (2007). Structural Antecedents to Knowledge and Participation: Extending the Knowledge Gap Concept to Participation. *Journal of Communication*, 57 (2), pp. 205-228. Doi:10.1111/j.1460-2466.2007.00340.x
- Cohen, A. K. & Chaffee, B. W. (2012). The relationship between adolescents' civic knowledge, civic attitude, and civic behavior and their self-reported future likelihood of voting. *Education, Citizenship and Social Justice*, 26 (1), pp. 118-137.
Doi:10.1177/1746197912456339
- Cox, C. (2010). *Informe Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá, D. C.: Sredec.
- Cox, C., Jaramillo, R. & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington, D. C.: BID.
- Crick, B. (2003). The English Citizenship Order 1999: context, content and presuppositions. *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*, 3, pp. 15-29.
- Delli-Carpini, M. X. (2009). The Psychology of Civic Learning. In E. Borgida, C. M. Federico & J. L. Sullivan (eds.) *The Political Psychology of Democratic Citizenship* (pp. 23-51). New York: Oxford University Press.
- Diamond, L. & Morlino, L. (2004). The Quality of Democracy: An Overview. *Journal of Democracy*, 15 (4), pp. 20-31.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Euridyce.
- Fischman, G. E. & Haas, E. (2012). Beyond idealized citizenship education: Embodied cognition, metaphors and Democracy. *Review of Research in Education*, 36, pp. 169-196. Doi:10.3102/0091732X11420927
- Galston, W. A. (2001a). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4 (1), pp. 217-234.
Doi:10.1146/annurev.polisci.4.1.217
- Galston, W. A. (2001b). Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4 (1), pp. 217-234.
Doi:10.1146/annurev.polisci.4.1.217
- Galston, W. A. (2004a). Civic education and political participation. *Political Science and Politics*, 37 (02), pp. 263-266. Doi:10.1017.S1049096504004202
- Galston, W. A. (2004b). Civic education and political participation. *Political Science and Politics*, 37 (02), pp. 263-266. Doi:10.1017.S1049096504004202
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. & Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, pp. 158-173.
Doi:10.1016/j.edurev.2012.02.001
- Greenacre, M. (2007). *Correspondence Analysis in Practice*. London: Chapman and Hall/CRC.



- Hart, D., Donnelly, T. M., Youniss, J. & Atkins, R. (2007). High School Community Service as a Predictor of Adult Voting and Volunteering. *American Educational Research Journal*, 44 (1), pp. 197-219. Doi:10.3102/0002831206298173
- Hartlyn, J. & Valenzuela, A. (1997). La Democracia en América Latina desde 1930. In L. Bethell (ed.) *Historia de América Latina: Política y Sociedad desde 1930*, (pp. 610-622). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haste, H. (2010). Chapter 7. Citizenship Education: A Critical Look at a Contested Field. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta & C. A. Flanagan (eds.) *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, (pp. 161-188). New Jersey: Wiley.
- Hooghe, M. & Dassonneville, R. (2011). The effects of civic education on political knowledge. A two year panel survey among Belgian adolescents. *Educ Asse Eval Acc*, 23, pp. 321-339. Doi:10.1007/s11092-011-9131-5
- Hughes, A. S., Print, M. & Sears, A. (2009). Curriculum capacity and citizenship education: a comparative analysis of four democracies. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 4 (3), pp. 293-309.
- Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education: mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), pp. 177-194.
- Ichilov, O. (2003). Education and Democratic Citizenship in a Changing World. In D. O. Sears, L. Huddy & R. Jervis (eds.) *Oxford Handbook of Political Psychology* (p. 822). New York: Oxford University Press.
- Ichilov, O. (2007). Civic knowledge of high school students in Israel: personal and contextual determinants. *Political Psychology*, 28 (4), pp. 417-440.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B. & van der Werf, G. (2013). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25 (1), pp. 1-35. Doi:10.1080/09243453.2012.751035
- Jerome, L. (2012). Service learning and active citizenship education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7 (1), pp. 59-70. Doi:10.1177/1746197911432594
- Keating, A., Hinderliter, D. & Philippou, S. (2009). Introduction: Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp. 145-158. Doi:10.1080/00220270802485063
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: an international review. *School Field*, 10 (3/4), pp. 5-32.
- Lebart, L., Morineau, A. & Tabard, N. (1977). *Techniques de la description statistique : methodes et logiciels pour l'analyse des grands tableaux*. Paris: Dunod.
- Levinson, M. (2010). Chapter 13. The Civic Empowerment Gap: Defining the Problem and Locating Solutions. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta & C. A. Flanagan (eds.) *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, (pp. 331-361). New Jersey: Wiley.
- Martens, A. M. & Gainous, J. (2012). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? *Social Science Quarterly*, 00 (0), pp. 1-21. Doi:10.1111/j.1540-6237.2012.00864.x
- McAllister, I. (1998a). Civic education and political knowledge in Australia. *Australian Journal of Political Science*, 33 (1), pp. 7-23.
- McAllister, I. (1998b). Civic education and political knowledge in Australia. *Australian Journal of Political Science*, 33 (1), pp. 7-23.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. London & New York: Continuum Intl Pub Group.
- Misa, K., Anderson, J. & Yamamura, E. (2005). The lasting impact of college on young adults' civic and political engagement. Paper present in Association for the Study of Higher Education Annual Conference, Philadelphia, Pennsylvania, United States.

- Munck, G. (2011). Los estándares de la Democracia: Hacia una formulación de la Cuestión Democrática en América Latina. *Journal of Democracy en Español*, 3, pp. 22-41.
- Owen, D. & Soule, S. (2010). *Civic Education and Development of Participatory Norms*. Presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association, Washington, D. C., United States.
- Owen, D., Soule, S. & Chalif, R. (2011a). *Civic Education and Knowledge of Government and Politics*. Seattle: SSRN eLibrary.
- Peña, C. (2007). Educación y ciudadanía, los problemas subyacentes. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), pp. 31-43.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. New Jersey: Princeton University Press.
- Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25 (2), pp. 137-154.
Doi:10.1080/02671520802524810
- Quintelier, E. & Hooghe, M. (2012). *Discussing Politics at School. Does an open classroom climate contribute to the willingness to participate in political life?* Leuven: Centre for Political Research.
- Roux, B. L. & Rouanet, H. (2004). *Geometric Data Analysis: From Correspondence Analysis to Structured Data Analysis*. Springer.
- Schlozman, K. L., Verba, S. & Brady, H. E. (1999). Civic Participation and the Equality Problem. In T. Skocpol & M. P. Fiorina (eds.) *Civic Engagement in American Democracy*, (p. 528). Washington, D. C.: Brookings Institution Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American Report: civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W. & Brese, F. (2008). *Assessing Student Knowledge, Background and Perceptions in the International Civic and Citizenship Study*. Paper presented at the Annual Meetings of the American Educational Research, New York, United States.
- Schulz, W., Friedman, T. & Ainley, J. (2011). *ICCS 2009 Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational.
- Solhaug, T. (2006). Knowledge and Self-efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: with relevance for educational practice. *Policy Futures in Education*, 4 (3), pp. 265-278.
Doi:10.2304/pfie.2006.4.3.265
- Suárez, D. F. (2007). Human Rights and Curricular Policy in Latin America and the Caribbean. *Comparative Education Review*, 51 (3), pp. 329-352.
- Suárez, D. F. (2008). Rewriting Citizenship? Civic Education in Costa Rica and Argentina. *Comparative Education*, 44 (4), pp. 485-503.
- Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37 (2), pp. 129-141.
- Torney-Purta, J. (2010). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6 (4), pp. 203-212. Doi:10.1207/S1532480XADS0604_7
- Torney-Purta, J. & Barber, C. (2004). *Democratic school participation and civic attitudes among european adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study*. Strasborg: Council of Europe.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R. H., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. A. (eds.) (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: Eburon Publishers.
- Wilkenfeld, B. (2009). *Does Context Matter? How the Family, Peer, School, and Neighborhood Contexts Relate to Adolescents' Civic Engagement*. Medford: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- Youniss, J. (2012). How to Enrich Civic Education and Sustain Democracy. In D. E. Campbell, M. Levinson & F. M. Hess (eds.) *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, (pp. 115-133). Cambridge: Harvard Education Press.

Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra*

PATRICIA BOTERO-GÓMEZ**
Profesora Universidad de Manizales, Colombia.

Artículo recibido en enero 22 de 2014; artículo aceptado en marzo 13 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *En este texto se confronta una discusión disciplinar pedagógica -epistemológica- con una no disciplinar -ontológica- relacionada con procesos formativos que explicitan diferentes experiencias organizativas en Colombia. En su primera parte se presenta la relación entre las nociones de pedagogía, formación, educación y movimientos sociales; en la segunda, se exponen algunas narrativas colectivas acerca de las prácticas formativas construidas en comunidades y movimientos sociales en contextos de guerra.*

Las comunidades vinculadas a movimientos sociales, además de traer una lucha política, aportan formas alternativas de formación política y nuevas epistemologías desde la diversidad, y una crítica no sólo cognitiva o ideológica sino, principalmente, existencial, que re-crea los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción de poderes subalternos anclados a los contextos culturales y territorios de vida capaces de cambiar las formas de relación inter-humanas y entre mundos, cruzando fronteras civilizatorias y con la tierra entre nos.

Palabras clave: educación popular, formación política (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autora: Contextos de guerra, resistencias pacifistas y pedagogía de los movimientos.

Pedagogy of social movements as practices of peace in contexts of war

• **Abstract (descriptive):** *The text confronts a discussion of the pedagogical discipline with a non-epistemological-ontological discipline related to learning processes that highlight different organizational experiences in Colombia. The first part presents the relationships between the notions of pedagogical training, education and social movements; the second presents some collective narratives about training practices constructed in communities and social movements in the context of war.*

Communities linked to social movements, in addition to being involved in a political struggle, contribute alternative forms of political formation and new epistemologies through diversity and criticism, which is not just cognitive or ideological but mainly existential. This re-creates teaching-learning processes and the construction of subordinate processes, anchored in cultural contexts and

* Este artículo de reflexión se escribió en el marco de los Procesos de Investigación y Acción Colectiva -IAC- destierros y resistencias, una mirada inter-cultural e inter-generacional en contextos locales de los departamentos del Valle, Cauca, Caldas y Antioquia (2009-actual), resultado de la primera y segunda fases, junio 2009-diciembre de 2013. Apartes de este texto fueron presentados en el IV Simposio Internacional de Investigación en Educación y Ciencias Sociales, en la apertura de la mesa sobre subjetividades y diversidad (Manizales, 27 y 28 de Septiembre de 2013); en tal sentido, este trabajo contribuye al área Ciencias de la Educación, subárea Educación popular y acción colectiva desde las culturas y los movimientos sociales.

** Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. Colaboradora en condición de académica-activista en los colectivos Minga del Pensamiento, Creapaz y Campaña hacia Otro PaZífico posible, PCN-Gaidepac; Investigadora del Grupo de Trabajo Juventudes, Infancias, Culturas y Políticas en América Latina. Correo electrónico: jantosib@gmail.com



life territories and are capable of changing the forms of inter-human relationships and the way of relating between worlds, crossing the boundaries of civilizations and land that lie between us.

Key words: popular education, political education (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Author Key words: context of war, peace and pedagogy of resistance movements.

Pedagogia dos movimentos sociais e educacionais como práticas de paz em contextos de guerra

• **Resumo (descritivo):** Neste texto é confrontado uma discussão disciplinar pedagógica -epistemológica- com uma discussão não disciplinar – ontológica – relacionada com processos formativos que explicitam diferentes experiências organizativas na Colômbia. Na primeira parte apresenta a relação entre as noções de pedagogia, formação, educação e movimentos sociais. Na segunda exposta algumas narrativas coletivas acerca das práticas formativas construídas em comunidades e movimentos sociais em contextos de guerra.

Comunidades relacionadas com o movimento social, além de trazer uma luta política e de proporcionar formas alternativas de política e novas epistemologias, através da formação da diversidade e crítica não só cognitiva ou ideológica, mas principalmente existencial, recria o processo de ensino-aprendizagem e os poderes subalternos ancorada em contextos culturais e territórios capazes de mudar as formas de relação inter-humana e entre os mundos através das fronteiras civilizatórias e a terra entre nós.

Palavras-chave: educação popular, educação política (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave da autora: contexto de guerra, paz, pedagogia dos movimentos de resistência.

-Introducción. -Pedagogía, formación y educación: una lectura desde las resistencias en contextos de guerra. -Educación popular: una lectura relacionada con los movimientos sociales. -Narrativas colectivas y procesos de formación de CSML como modeladoras de paz desde Colombia. -Pedagogía desde los movimientos campesinos en el Macizo Colombiano en defensa del territorio, el agua y las semillas. ¿Cómo construir poder del pueblo? -Pedagogías desde el pensamiento del Movimiento Afrocolombiano: Saberes y conocimientos como resistencias. -Congreso Educativo de los Pueblos, CEP. Una propuesta de autonomía y resistencias. -Educación en minga y trueque de saberes. -Conclusiones: Movimientos de la pedagogía desde una pedagogía de los movimientos. -Lista de referencias.

Introducción

Este texto nace de las prácticas narrativas construidas *con* comunidades ancestrales afrodescendientes, indígenas, campesinas y urbanas, con las que hemos venido sistematizando la historia viva que relatan sus luchas locales y cotidianas en la construcción de nuevos sentidos de vida comunal. Destaco en este documento la dimensión formativa de comunidades, organizaciones y movimientos sociales como parte fundamental de sus luchas.

Comparto con las comunidades la comprensión del concepto de *sociedades en movimiento* propuesto por (Zibechi, 2008), el cual se diferencia del concepto eurocéntrico de los movimientos sociales. Comunidades o

sociedades en movimiento desde Latinoamérica (en adelante -CSML-) ordenan el territorio, la economía y la forma de gobernarse a partir de pequeñas acciones que suelen hacer historia de larga duración en el subsuelo de la sociedad popular, como una vida alterna a la propuesta por el Estado y el capital. Sus resistencias no comienzan ni terminan en las marchas, de manera contraria al concepto que sostiene Melucci (2001), al catalogarlos como Nuevos Movimientos sociales -NMS-; son identitariamente ancestrales y han tramitado desde sus resistencias existenciales no solo demandas por su redistribución material de la tierra o por condiciones de justicia y reconocimiento de sus identidades, sino más bien, agencian ontologías políticas relacionales

(Escobar, 2013) desde sus formas de existencia y desde sus acciones políticas cotidianas.

Es importante aclarar que la pedagogía de los movimientos sociales nace de la pedagogía crítica, principalmente de investigadores e investigadoras activistas que visibilizan los procesos formativos y educativos como una de las dimensiones fundamentales en las acciones colectivas para la trans-formación de las realidades concretas de actuación.

Las prácticas cotidianas de resistencia en nuestro continente transitan por otros caminos diferentes de los movimientos sindicales y de los nuevos movimientos sociales. Así por ejemplo, el Movimiento Pedagógico en Colombia surgió en 1982 en el magisterio a través de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), que aglutina a más de 200.000 docentes de Instituciones públicas, con Sindicatos Seccionales en todos los Departamentos del territorio nacional (Tamayo, 2006). Sus intuiciones por construir un poder alternativo no han sido lo suficientemente valoradas; de igual forma, su énfasis en una educación ciudadana desde los valores de las sociedades dominantes concebidos como universales, lo ha ensimismado en una perspectiva pedagógica aún centrada en paradigmas eurocéntricos. Valga rescatar los programas de investigación de maestros y maestras como la Expedición pedagógica y el proyecto Pepa, los cuales han permitido visibilizar experiencias educativas desde los conocimientos populares descolonizando la educación en Colombia.

Aún le queda al sector sindical educativo la tarea de articularse a las propuestas construidas desde las bases que en la gran mayoría de ocasiones emergen por fuera del sistema institucional.

De igual forma, es importante resaltar que la pedagogía de los movimientos comparte significados con el pensamiento marxista y postmarxista; sin embargo, esta nace en el corazón de las mingas, las tongas y los procesos de educación popular que sustentan el pensamiento latinoamericano.

Gramsci (1971/2011), sostiene que la ciencia más ligada a la política es la pedagogía; en esta dirección, la disputa por lo hegemónico

como proyecto educativo-político indica una transformación de la teoría educativa a la traducción de una praxis contra-hegemónica, pues la hegemonía se instaura en los procesos de estructuración de la conciencia, ganando el activo consentimiento de aquellos individuos sobre quienes gobierna. Por su parte, Bourdieu (2000) enfatiza en las pedagogías clandestinas que se inscriben en el cuerpo, más allá del plano de la conciencia deliberativa.

La educación es parte del engranaje de poder como dominio y coerción simbólica. El monopolio simbólico de las ciencias es cómplice del sistema de dominación que ejerce una violencia sutil, sin interpelar fácilmente por alguna resistencia. ¿Cómo se le ha constituido la verdad sobre lo lícito y lo ilícito al vulnerable, al pobre, al subdesarrollado, al resiliente? ¿Qué visiones/divisiones de realidad reproducen dichas categorías de zonificación y estigmatización? ¿Qué valores dominantes circulan en ellas?

Los movimientos sociales tienen el poder de descolonizar las relaciones; de esta manera, si las teorías post-estructuralistas enfatizan sobre la comprensión del poder como dominación, las comunidades ancestrales y populares conciben y accionan poderes subalternos como su autodeterminación como pueblos, y la educación propia se constituye en una de las herramientas centrales para mantener los principios de sus resistencias a las prácticas de colonización militar, epistémica, cultural y ontológica.

De este modo, los principios de la pedagogía de los movimientos se fundamentan en la descolonización de los currículos que imponen una educación que, al pretender transmitir un conocimiento universal, ha negado los conocimientos ancestrales y populares a partir del modelo de civilización/barbarie, experto/ignorante, desarrollado/subdesarrollado.

Algunos de los investigadores contemporáneos que han puesto atención a la dimensión pedagógica de los movimientos sociales, han sido Santos (2010) y Zibechi (2007), quienes han reconocido en estos movimientos su condición de espacios educativos portadores del otro mundo a partir del poder curativo de la comunidad, hacia la

construcción de “desalienaciones colectivas” (Zibechi, 2007, p. 57). De este modo, las comunidades y sociedades en movimiento rehúyen de los tipos de organización taylorista con tareas jerarquizadas; más bien traen las acciones de la vida cotidiana familiar, vecinal, barrial, como formas de “autoorganización territorial” (p. 23), pues el territorio es el espacio que se construye colectivamente.

De este modo, los movimientos sociales se constituyen en sujetos educativos que posibilitan tanto transformar los sistemas tradicionales de la educación como ampliar las posibilidades de articulación de escenarios inter-generacionales a los movimientos, con toda la potencia intergeneracional que aguarda a la comunidad educativa para gestar cambios, desde la autonomía y la desobediencia civil frente a los currículos hegemónicos.

Así, es importante, pues, reconocer la doble dimensión de la expresión *pedagogía de los movimientos* pues, como manifiesta Zibechi, “una cosa es educar para el movimiento, educar en el movimiento que educar en movimiento” (2007, p. 31).

Descolonizar la pedagogía y la política desde la educación popular que hacen las CSML, implica reconocer dos órdenes de discusión expuestos por Law (2011) con su pregunta esclarecedora: “¿Es este un mundo hecho de distintas realidades, o una realidad hecha de distintos mundos?” (p. 3). La existencia de la versión aplanadora y mono-cultural del desarrollo es tan real como las versiones y mundos de las comunidades culturales; no obstante, la primera se ha venido imponiendo sobre las otras.

A diferencia de las ontologías dualistas, las ontologías relacionales configuran “pluriversos”¹ capaces de visitar muchos mundos; y aunque no son vírgenes, puras o ensimismadas en los mundos no modernos, han resistido a ser enteramente colonizadas por la visión universal y mono-cultural de la historia narrada exclusivamente desde los marcos de referencia eurocéntricos.

Consecuentemente, las ontologías y epistemologías plurales desde las CSML tramitan las acciones políticas que figuran prácticas concretas de paz como resistencia, particularmente desde Colombia a partir de una narrativa colectiva construida en proceso de IAC desde los movimientos campesinos del Macizo Colombiano. En tal sentido, retomaré algunos mandatos de los pueblos ancestrales afro-descendientes e indígenas como reivindicación de “*la educación como acto político y no meramente como acto pedagógico*” (Freire, 1992/2002, p. 17).

Pedagogía, formación y educación: una lectura desde las resistencias en contextos de guerra

La distinción de términos tales como “educación, formación, escolarización”, subrayan variaciones en las maneras como se ha configurado el espacio de la educación en los distintos tiempos y contextos. Comunidades y sociedades en movimiento nos permiten problematizar las prácticas de recolonización que operan en el espacio educativo, avanzando en la formulación de nuevas preguntas y horizontes de acción. ¿Qué prácticas de resistencias pedagógicas posibilitan romper con dichas reglas y crear procesos de relacionamiento y formas de vida alternativas a lo que se resiste?

Más acá de la tradición alemana del *Bildung*, que significa “el proceso por el que se adquiere cultura” o “la cultura que posee el individuo” (Gadamer, 1997, p. 38), la dimensión formativa de las culturas desde los movimientos sociales re-crea los escenarios de aprendizajes comunales, dando cabida a las dimensiones políticas de la educación.

De este modo, según la noción construida por el movimiento pedagógico, la pedagogía es una disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas (Zuluaga, 1987-2007). La pedagogía como *dispositivo de poder desde el saber y sus mecanismos de reproducción* (Tamayo, 2006, p. 111).

¹ Esta noción la retomo de De la Cadena, Blaser y Escobar (2010), en Escobar (2013).

La lectura de las resistencias desde una lectura (post)marxista y decolonial, despoja la escuela de su inocencia política y la conecta con la realidad cultural de la que es parte. Así, denuncia que la educación funciona para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, los valores y los lenguajes a favor del desarrollo-subdesarrollo, de la normalidad, de la subnormalidad, de la pobreza, de la vulnerabilidad, como discursos que sostienen los intereses de la cultura hegemónica (Maestros desde la diversidad, 2011-2013 en Botero-Gómez & Palermo, 2013, pp. 256-280).

En contextos de guerra las escuelas, más que un lugar de control y sujeción, se constituyen en escenarios de resistencias; pasan de ser el espacio destinado socialmente a la enseñanza y al aprendizaje, se constituyen en trinchera, albergue y lugar de encuentro de saberes populares y de resistencias inter-generacionales e inter-culturales, frente a los currículos y saberes hegemónicos y a las prácticas sutiles de racismo institucional, agenciadas desde las políticas públicas en educación y desde las prácticas naturalizadas en la escuela que mantienen la premisa del modelo del individuo ilustrado y el sujeto ignorante, la cual considera los conocimientos ancestrales y milenarios como no contemporáneos o atrasados.

La guerra y las distintas formas de violencia contra los maestros y maestras en Colombia no pueden comprenderse como situaciones aisladas; ellas operan con las mismas lógicas o reglas de un contexto a otro en una maraña indisoluble entre el modelo de desarrollo soportado en un sistema normativo, disciplinar y económico, que se centra en la privatización de los bienes públicos y en la paralización, represión, aniquilación y muerte de líderes sociales, sindicalistas, educadores y educadoras (Maestras sindicalizadas Asoinca, 2013)².

2 En la construcción de teoría educativa como memoria histórica, resalto también los trabajos del Centro de Investigación y Educación Popular, Cinep, y su Programa por la Paz, 1973-2013 (Cinep, 2011); desde hace cuatro décadas han posibilitado construir una mirada crítica y alternativa de la realidad colombiana a partir de una producción sistemática sobre la educación que emerge de las luchas populares en medio del crimen. Este Centro puede considerarse como un escenario pedagógico de resistencia en su acción política formadora de gestores sociales; paradójicamente, las reglas de juego en la construcción de teoría

Educación popular: una lectura relacionada con los movimientos sociales

Las teorías de resistencia pedagógicas en Latinoamérica traen continuidades históricas que se debaten entre la desesperación, la utopía y la esperanza, frente a las prácticas de opresión y despojo de las comunidades. En las dictaduras, la teoría desde la educación popular latinoamericana despierta conciencias colectivas.

El saber pedagógico desde la diversidad de conocimiento propuesto por las culturas, retoma los postulados de la educación popular como un lugar fundamental en la configuración de la autonomía de los pueblos. La educación, para Freire (Ilich, 2000), implica en sí misma movilización, el educador tiene que ser esteta -tiene que tener gusto y un conocimiento sensible; además, tiene que ser ético -en la medida que respeta los sueños de las personas en sus contextos al estar metido allí para encontrar el meollo del silencio-, ama y educa para movilizar a la gente desde una alfabetización que muestra las consecuencias de una mirada crítica del mundo desde el hacer, porque solo podemos nombrar el mundo cuando lo transformamos en co-autoría, pues la propia voz no tiene sentido sin la voz del grupo.

Es decir, una praxis cotidiana que en la coautoría de voces juntas nos permite reinventar el mundo como modo de ser de la educación, en contra de la educación bancaria que castra la posibilidad de pensar y de luchar por el sueño que nos espera. Las CSML inventan en sus batallas prácticas formativas diversas y con diferentes intensidades en el tiempo.

La educación popular a partir de un marco teórico decolonial -desde las CSML- sigue las huellas de la resistencia y erige una pedagógica activista, en debate con teorías científicas subordinantes y su incorporación en la vida cotidiana.

Actualmente, la educación popular desde las culturas construye escenarios de formación de universidad popular con talleres dirigidos a fomentar las redes y traducciones

comprometida con los movimientos sociales, implica ser objeto de persecución y muerte como sucedió con el asesinato de sus fundadores.

entre los movimientos sociales y las ciencias sociales. Los movimientos sociales introducen nuevas palabras que fundan mundos; en tal sentido, construyen nuevos conocimientos, denominaciones, conceptos, métodos de acción colectiva, principios que amplían no solo las resistencias; también, los conocimientos que los inspiran. Así por ejemplo, las nociones de acciones directas, emancipación social, globalización alternativa, -como lo plantea el foro social mundial-, traducen léxicos y manifiestos, especialmente de contenido performativo y uso de las experiencias.

En este sentido, Boaventura de Sousa Santos (2010), menciona una epistemología del sur, la cual propone una ecología de saberes y la traducción intercultural no restringidos a la producción científica.

La universidad popular no es para capacitar líderes; sino, más bien, para sistematizar experiencias y construir conocimientos y alianzas no solo entre movimientos sociales entre sí, sino también entre movimientos sociales e intelectuales democráticos y científicos sociales que están dispuestos también a contribuir a una transformación social (Santos, 2006, p. 115).

En este sentido, el trabajo doctoral de Phineiro (2012) indaga por la configuración de una episteme crítica para re-dimensionar el lugar de la construcción del conocimiento en tanto instrumentos de lucha y de transformación social. Desde el período colonialista hasta nuestros días, educar significa colonizar y conformar un campo simbólico e ideológico de dominación a partir de lo educativo y lo pedagógico, situación que ha conllevado a la emergencia de teorías pedagógicas insumisas hacia una Educación Libertaria a partir de pedagogías alternativas que instauran la pregunta por la posición de un sujeto pedagógico latinoamericano.

La dimensión epistémica de las prácticas educativas alternativas en el Movimiento de los Sin Tierra en Brasil, señala que la categoría Educación del Campo nace como denuncia-propuesta en el marco de un proyecto político y educativo alternativo. De este modo, los movimientos son constructores de conocimientos alternativos en diálogos con las políticas públicas, recuperando la

constitucionalidad, la justiciabilidad del derecho y la re-territorialización de la educación.

De igual forma, Botero-Gómez, Vega y Orozco (2012), en textos sobre las prácticas de socialización política, resaltan la dimensión política que tramitan diferentes experiencias de acción política de jóvenes en Colombia; entre otras, las prácticas pedagógicas que emergen en el movimiento Alvaro Ulcué como parte central en las resistencias de las comunidades Nasa en el Norte del Cauca, el componente estético propuesto por las redes de comunicación alternativas de Manizales y Medellín, los talleres construidos en la escuela trenzando saberes en la ruta joven de mujeres, y la fundamentación epistémica de los procesos de investigación militante propuestos por el colectivo minga del pensamiento, inspirados en los principios del movimiento indígena Nasa/Acin.

Los significados que tramitan las militancias estéticas, ancestrales, ecológicas, feministas, post-identitarias, contra-comunicativas, se constituyen en resistencias formativas y pedagógicas, como lo señalan el movimiento Zapatista desde La Universidad de la Tierra Liderada por Gustavo Esteva y los encuentros de comunicación indígena liderados en Latinoamérica como parte de una educación requerida para democratizar la palabra: *In-formar y contra-in-formar* desde mundos subalternos como quehacer pedagógico (Alai, coordinada por León, 2013). En este mismo sentido, ¡pensamos pues en una educación colectiva desde abajo. Una educación en resistencia, esa es nuestra ciencia! (VI Declaración de la Selva Lacandona, Zapatistas en 2005).

Narrativas colectivas y procesos de formación de CSML como modeladoras de paz desde Colombia

Las narrativas de resistencia hacen parte de una teoría social en movimiento que más allá de pretender comprender desde el punto de vista del investigador o investigadora, plasman obras con y desde el lugar de enunciación de las comunidades, las que tejen sentidos colectivos creando contra-poderes frente a las teorías homogéneas en su modelación de mundo

como civilidad, vulnerabilidad, pobreza y sub-desarrollo (Botero-Gómez, 2013, p. 30).

Es importante aclarar que desde esta perspectiva aportamos a la construcción de epistemologías de la diversidad, las cuales nacen, no de una discusión disciplinar, científica, sino del hacer en la vida cotidiana como legitimidad del pensamiento en la propia existencia, en relación con los territorios y por tanto en la relación entre el mundo humano y el no humano.

El mundo occidental estableció el binarismo entre conocimiento y saber, adjudicándole al primero el estatuto de verdad del mundo. Existe una dimensión epistémica en las luchas de las comunidades que des-academizan la academia³ al aportar teorías, además de válidas y rigurosas, legítimas como parte de las resistencias de las comunidades ancestrales y populares.

Los libros y el conocimiento teórico son parte de la construcción de realidad, parte de la subordinación; pero también son parte de la de-subordinación de la hegemonía del conocimiento dominante. La performatividad del lenguaje no solo se restringe a la sujeción o control; evidencia, también, saberes-conocimientos como poder subalterno. De esta manera, las revoluciones político-culturales requieren revoluciones epistémicas.

En el contexto nacional, las prácticas de resistencias están relacionadas con el dolor como el principal sentimiento que moviliza la acción pedagógica hacia la figuración de sentidos colectivos desde la feminización de lo político, las resistencias ancestrales y la ruralización de los contextos urbanos que comparten significados entre sí, a partir de relaciones que se entablan de manera inter-generacional e inter-cultural.

Las resistencias de las CSML se constituyen en escenarios modeladores de paz surgidos de procesos formativos contextualizados. Relatos hechos de las huellas ancestrales que traen consigo un tiempo que no se restringe al aquí y al ahora. Historias de utopías construidas de trayectos recorridos como principal referente de actualización de luchas en las nuevas batallas que se imponen en el capitalismo

global. Es usual que el lector o lectora espere en los artículos científicos la fragmentación del relato en categorías, para dar cabida a las interpretaciones del sujeto investigador. Este ejercicio académico es como cuando explicamos un chiste: pierde allí mismo su gracia. En este sentido, el texto se compone de relatos colectivos que conservan las historias desde las voces y resistencias de los pueblos. Además de una regularidad histórica en la línea del tiempo, propuesta por los trabajos arqueológicos del grupo de Historia de la pedagogía, este trabajo hace una lectura que permite ver las regularidades inter-contextuales, es decir, las mismas reglas de despojo, de estigmatización y de creación de prácticas discursivas de estigmatización, se constituyen en prácticas discursivas justificatorias para la aniquilación y asesinato de líderes de CSM en Colombia.

Pedagogía desde los movimientos campesinos en el Macizo Colombiano en defensa del territorio, el agua y las semillas. ¿Cómo construir poder del pueblo?

Hicimos en su momento una reflexión sobre las escuelas tradicionales de la educación popular en Colombia y veíamos que habían sido muy específicas, como por ejemplo, la escuela de la intencionalidad política, la teología de la liberación, los procesos reivindicativos sindicales, pero ¡Definitivamente no nos convenía ninguna en particular! Pero sí pensábamos que era posible y necesario intentar, crecer juntos y construir colectivamente.

No a la talleritis, ni ir a votar corriente; sino que todo lo relacionado con la formación apuntara a cada situación concreta y de acuerdo a las condiciones de cada comunidad. Hubo una época en que los niños opinaban y decidían qué hacer con los recursos.

Desde eso la gente había entendido la participación en elecciones de alcalde era cualquier lagaña de mico, no se trataba pues de meterse [en el sistema] porque la fuerza de la politiquería

3 Conversaciones con Mauricio Dorado, en el Tejido de Comunicación el Camino de la Palabra digna. Nasa/Acin.

ha sido tradicionalmente muy tenaz. Pero en asamblea postulamos alcalde y la sorpresa fue que tuvimos alcalde y luego Concejo. Aprendimos que hay que gobernar por decretos y con una metodología para elaborar los presupuestos con participación de las comunidades.

Lula, el presidente brasileiro, estaba chiquito (cuando nosotros ya hacíamos eso de los presupuestos participativos) y eso tuvo inmensas dimensiones. Es que ni los leídos habíamos visto un presupuesto, pues mucho menos los no leídos. Todos hicimos escuela allí, muchachas recién salidas del bachillerato que se le medían a semejante hijueperra hueso.

El tránsito legislativo era muy tenaz, unas reglamentaciones que no salían. Apoyábamos algunos que teníamos un poco de formación jurídica, hartos pero empíricos, pues [el] más ignorante es el abogado, salen con un mar de conocimientos pero ni un centímetro de profundidad.

Las reuniones no eran por conferencistas, sino trabajando las preguntas en grupos. Una de las cosas difíciles en la construcción de organizaciones, es que la gente no se siente organización, sino que cree que le va a hacer el favor al otro. Eso de preguntar tonterías a la gente, o cosas que no tienen las condiciones de saberlas, es mejor no preguntarlas.

Más de uno ganó su gastritis ahí, eran reuniones tan grandes que no había la forma de darle comida a la gente, entonces ya empezó el que siempre lleva el maní pa' comer, pues a comérselo debajo de la ruana, porque en ese mundicio de gente pues quién se iba a poner a repartir.

Hacíamos actas de concertación con lo que definía la gente porque eso de administrar pobreza en medio de necesidades, con la mayoría que quería que las cosas fueran para ella, pero en las actas quedaba bien clarito qué se había

invertido y facilitaba que trabajáramos con mucha solidaridad.

Nos íbamos con carraos de gente para los concejos, para que aprobaran el presupuesto como se había acordado; y efectivamente, no es que fueran tan fuertes los dirigentes de los partidos tradicionales, porque cuando empezaban a mirar esos carraos de gente se iban ablandando.

Ese fue un intento que dejó enormes enseñanzas, pero llegó un momento que se hizo insostenible, pues ustedes saben las tristezas que allá nos tocó pasar; incluso el hecho que estemos haciendo la entrevista aquí y que otros compañeros ni siquiera estén, obedece a esta situación, porque sino allá estuviéramos. Eso fue lo que pasó en la masacre de los Uvos.

Ahora diseñamos nuestras políticas y nos toca diseñar las técnicas para aplicarlas, el encuentro de pueblos y semillas y la cumbre del agua, son mucho de eso.

Creamos estos espacios para oírnos, no ir con conclusiones previas, pero tampoco ir a hacernos los bobos como si no supiéramos nada. Hacemos hermanamientos con otros pueblos.

Muchos académicos también nos apoyan y están con nosotros, por ejemplo, Noam Chomsky vino a colocar una placa a su difunta esposa en un lugar del planeta en el cual alguna comunidad conservara políticamente el recurso agua, y el lugar escogido fue Santa Rita, municipio de La Vega, Cauca, corazón del Macizo Colombiano.

Son muchos los encuentros dominicales en torno a un sancocho para reconstruir la historia de las comunidades asentadas en esa parte.

Hacemos mapas, mapitas e inventarios de qué animales, qué vegetales había antes, para la recuperación de semillas que se han extinguido. No podemos quedarnos con una mirada ingenua respecto a la naturaleza, pues

este es un elemento sumamente neurálgico en la vida social.

Dicen que la naturaleza debe ser protegida, y que los únicos que pueden hacer esa protección son las transnacionales; así nos descertifican a nosotros y certifican las multinacionales como lo vimos en el decreto 970.

Nosotros creemos que debe ser una apropiación colectiva del agua y las semillas, en todos los órdenes desde lo jurídico, lo histórico, lo simbólico, lo real, lo material, allí deben estar los procesos formativos de las organizaciones y las comunidades, o sea comprometidas haciendo las empanadas, haciendo los bailes; eso no puede quedarse en la escritura pública, tiene que llegar al corazón mismo de la gente, ganar autonomía y soberanía alimentaria.

(Movimiento campesino en el Macizo Colombiano, Escribanos y escribanas: Maestros y maestras en defensa del Macizo colombiano, 2013, Cincuenta y una voces registradas en el proceso de IAC con activistas del Proceso Popular Campesino del Macizo Colombiano y del Comité de Integración del Macizo Colombiano, Cima).

La celebración, la fiesta, la olla, el estar juntos con alegría, son escenarios de construcción de lo colectivo y de lo común vital. En medio de la minga y del compartir, las CSM van construyendo legitimidades y relaciones que rompen jerarquías.

Los procesos formativos en comunidad reconstruyen tejido colectivo -desde redes cercanas entre familiares, amigas y amigos, paisanos y paisanas, vecinos y vecinas- como *escenarios perdurables de poder y de posibilidad* que se construyen en las acciones formativas del movimiento.

La educación propia configura una pedagogía del lugar y del instante, encargada de tramitar significados de ampliación de la vida democrática desde las narrativas de afirmación, es decir, los referentes concretos creíbles y legítimos dentro de las comunidades en interpretación colectiva de la experiencia.

La educación propia no necesariamente pasa por el mundo letrado, y *más allá de la educación privada implica una educación en autonomía frente a los parámetros externos*. La des-jerarquización de los procesos formativos propuestos por el relato de las luchas en el Macizo Colombiano politizan el campo epistemológico de la pedagogía, a partir de las preguntas que fundamentan la educación popular: *porqué, para qué, desde dónde y con quién conocemos*, resaltando la dimensión inter-cultural popular del conocimiento frente al conocimiento subordinante de los currículos universales homogenizantes.

Pedagogías desde el pensamiento del Movimiento Afrocolombiano: Saberes y conocimientos como resistencias

La distinción fundamental que aporta la filosofía ancestral frente a la filosofía occidental con el concepto de *sentipensamiento* afrocolombiano, cuestiona la oscilación dicotómica de la separación entre razón o sentimiento, objetividad o subjetividad, que fundamentan los postulados del tránsito de la modernidad a la postmodernidad eurocéntricas (Escobar & Botero-Gómez, en prensa).

Las implicaciones en la forma de conocer se evidencian en el trabajo realizado por las comunidades afrodescendientes en Colombia, las que parten de sus resistencias ancestrales y cosmogonías de mundo diferentes a las cosmogonías del desarrollo.

La asamblea se constituye en espacio *formativo* que permite construir herramientas de interpretación y argumentación desde la base, para hacer valer su derecho colectivo de consulta previa libre e informada. De este modo, un mayor del PCN sustenta:

“Nuestros procesos formativos se centran no tanto en las necesidades sino en los derechos de la gente, ya no se trata de teoría sino de proyectos reales, salimos de la universidad elaborando un plan para un proyecto de investigación, con una hipótesis y una conclusión, pero eso no se aplica a lo concreto. La resistencia como proceso educativo por ejemplo en “el trabajo con los mineros, lejos de la

agitación estudiantil y de la controversia; es un problema práctico al cual debemos buscar una salida; no estamos tratando con gente centrada en el mundo de las palabras sino en la acción, en donde hay situaciones concretas para resolver y mucho trabajo para hacer” (Rosero, 2012).

En el mismo sentido, los diálogos colectivos en uno de los pre-encuentros para el Congreso Nacional Autónomo del Pueblo Negro en Colombia (2013), Otras economías posibles, por Otros mundos posibles (Proceso de Comunidades Negras, 2013), las comunidades tematizan una pedagogía de la pertinencia para la incidencia histórica desde los propios referentes epistémicos ancestrales como alternativas para otros mundos posibles:

*“Nuestra educación se funda en la solidaridad como nos lo han enseñado nuestras matronas, en contraposición a una educación creada para la maquinaria industrial. Recuperar las prácticas tradicionales ancestrales dentro de la comunidad es una forma de supervivencia de nuestra comunidad en el presente y en el futuro (Proceso de Comunidades Negras, 2013, p. 12). **Etno-educar en la solidaridad de nuestros ancestros.** ¿Cómo medimos el impacto que tiene el conflicto armado y los proyectos de desarrollo en nuestros territorios y en la vida del planeta? ¿Cuáles son los significados de pobreza para nuestras comunidades desde la pérdida de nuestras prácticas ancestrales? ¿Cuáles son los indicadores que miden el sistema de empobrecimiento de las comunidades?*

Cada una de estas preguntas obliga a repensar los marcos de referencia académicos para hacer investigación, de tal forma que los principios del PCN se constituyen en referentes epistémicos que exigen la vinculación entre conocimiento ancestral y territorio como un lugar que descoloca la separación entre ciencias naturales y ciencias de la cultura.

La universidad popular y el Mane Afro descubre los procesos relacionales entre formación de mundos alternativos desde los conocimientos ancestrales, en contraposición a los saberes para

el control, la competitividad y la aniquilación de la vida. En tal sentido, sus cuestionamientos a los paradigmas disciplinares del desarrollo y la economía señalan relaciones que la pedagogía-educación occidental descuidó, permitiendo inferir las siguientes preguntas en sus debates: ¿Cómo la educación y la pedagogía hacen parte del engranaje de la guerra? ¿Cómo las pedagogías de los movimientos interpelan el discurso disciplinar? ¿Cómo sus prácticas y conocimientos re-crean el saber pedagógico?

La pedagogía desde los movimientos sociales implica des-pedagogizar la institucionalización de los conocimientos oficiales, entre estos, a la pedagogía misma, en su ficción de estar destinada a la pedagogización de la sociedad como medio para reducir la desigualdad -entendida como retraso-.

La pedagogización de la sociedad significaría literalmente, desde su raíz etimológica, “la infantilización general de los individuos que la componen” (Rencière, 2003, p. 73).

La invitación a la des-pedagogización del saber implica romper con

(...) la ficción social de la instrucción de los ignorantes por los sabios, de los hombres hundidos en las preocupaciones materiales egoístas por los hombres altruistas, de los individuos encerrados en su particularismo por el orden universal de la razón y de los poderes públicos [...] la *instrucción pública* es el brazo secular del progreso, y medio de igualar la desigualdad, es decir, de desigualar indefinidamente la igualdad (Rencière, 2003, p. 71).

La complicidad de la disciplina consiste en hacernos parte del engranaje en la reproducción del statu quo a partir del enfoque normalizador, adaptativo e individualizante. De este modo, las prácticas de racismo institucionalizado se reproducen en la negación -aminoración- de la historia y de los conocimientos que llegan al sistema educativo urbano, tratados como sujetos que deben adaptarse/incluirse al sistema, sin reconocer que las comunidades ancestrales y urbano-populares no están interesadas tanto en incluirse, sino más bien en ampliar el sistema.

El discurso de civilización eurocéntrica es

tan vigente hoy como en la época de la colonia, y se mantiene en los currículos universales. Habría que indagar por los procesos cognitivos del desarrollo, las escalas de conocimiento y los indicadores que reproducen de manera sutil currículos hegemónicos de jerarquización de la realidad en superior e inferior, competente e incompetente, apto o no apto. Verbo y gracia, asumir los logros y competencias ciudadanas como elementos universales a partir de una noción implícita de ciudadanía sustentada en derechos individuales; entender la democracia en su sentido representativo o participativo que no borra los principios que se privilegian de democracias comunitarias, decisiones en asambleas, derechos colectivos como único lugar posible de legitimación de derechos humanos y no humanos.

Congreso Educativo de los Pueblos CEP. Una propuesta de autonomía y resistencias

“Más que reunir un grupo de especialistas de la educación para que formulen una propuesta de unos pocos para todas y todos [las SCML son] espacios de reconocimiento, formación, socialización y construcción entre todos los sectores para mandar desde la educación (estudiantes, profesores y profesoras, educadores comunitarios, trabajadores y trabajadoras, campesinas, indígenas, afros, el pueblo en general) (Congreso Educativo de los Pueblos, 2013).

La construcción de un “País para la Vida Digna” requiere re-pensar la educación. El CEP no busca la inclusión de una “educación nueva” en un país atado al [desarrollo del capital público o privado] (...) nuestra lucha hoy es por la transformación desde una sociedad soberana, que respete a la madre tierra y fortalezca la construcción de sujetos críticos. (Congreso Educativo de los Pueblos, 2013, p. 1).

Las condiciones de desesperanza coexisten entre las luchas tramitadas en las ontologías que se fundamentan en un futuro trazado por

las propias huellas y trayectorias de acción, haciendo de la esperanza historias concretas de autonomía. A partir de procesos de discusión y sistematización escucharemos, aprenderemos y compartiremos de los saberes que han sido contruidos en los diferentes territorios, y reconoceremos cuáles han sido nuestras debilidades como organización social y popular para formarnos frente a estas y hacernos más fuertes (Congreso Educativo de los Pueblos, 2013, p. 3).

Las resistencias pedagógicas desde los encuentros, congresos autónomos por la recuperación de las semillas⁴, por develar y desobedecer las normas injustas desde las experiencias vividas por las comunidades, de un contexto a otro, de una generación a otra, de un barrio a otro, explicitan una educación producida en conversación, comprensión y acción, incluyendo los territorios de vida como partes de la vida y la subjetividad colectiva. De este modo, comunidades indígenas, campesinas, afrodescendientes, interpelan por el cuidado de la Madre Tierra y por la defensa de los derechos a la vida, vinculando diferentes luchas inter-generacionales e inter-culturales.

Educación en minga y trueque de saberes

En cada tulpá nos reunimos como una pedagogía que transita por la investigación, la celebración y la movilización de las estructuras sociales (Dorado, 2011).

Caminar la palabra⁵, hacer parte de, implicarse en la re-conexión de vínculos entre la pachamama y la vida de los pueblos, implica redimensionar los principios pedagógicos desde los referentes contruidos ancestralmente, tales como una pedagogía de la relacionalidad, la reciprocidad, la identidad y la complementariedad.

4 Ver por ejemplo: El mandato de los pueblos Nasa/Acin (2008) y el Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas (2012).

5 *Mandar Obedeciendo* y *Caminar la palabra* son principios fundamentales que rigen el pensamiento político indígena en la región; específicamente, las comunidades Nasa sustentan que las palabras se fundan por lo que se hace más que por lo que se dice; sus ancestros y mayores se denominan autoridades, porque tienen la capacidad de interpretar y actuar desde las resistencias y mandatos de los pueblos.

De este modo, paralelamente a la educación que fomenta la modernidad y la postmodernidad individual, emergen otros mundos que se sustentan en éticas colectivas en las cuales todo bien recibido ha de ser devuelto en la misma medida; esto se opone radical y funcionalmente a la acumulación individual; la vida en relación con los espacios espirituales, político-organizativos y económicos, dentro y fuera de las prácticas culturales Nasa, exige generar conciencia individual y colectiva.

Autonomía significa vindicar la identidad del pensamiento propio en auto-regulación para pensar, sentir y actuar en relaciones profundamente vinculares entre la *pachamama*.⁶ Consecuentemente, la educación en minga propuesta por el Congreso Educativo de los Pueblos se construye a partir de preguntas que parten del activismo popular como lugar de construcción de mundos. *¿Qué puedo llevar? ¿Cómo aporéo a la construcción colectiva? ¿Qué acciones desde nuestros conocimientos potencian la resistencia por otro mundo desde otros mundos?* En este sentido, las comunidades colectivizan experiencias y sentimientos de solidaridad, reciprocidad, y vínculo comunal.

Conclusiones: Movimientos de la pedagogía desde una pedagogía de los movimientos

La educación política es políglota; desde ahí puedo afirmar que los diálogos inter-culturales e inter-generacionales en la educación no se limitan a formar para el reconocimiento y tolerancia entre culturas. Más bien, debaten con las diferentes formas en que se ha subordinado la diversidad dentro de la matriz y estructuras establecidas. En este sentido, crean autonomías concretas en desobediencia civil frente a las diferentes normas culturales o legales que fomentan la injusticia.

La pedagogía de la esperanza, leída desde las CSML, nos permite re-imaginar el mundo a partir de saberes-conocimientos y de las

formas del quehacer educativo como apoyo a las resistencias; en este sentido, ¿qué pasaría si las lleváramos a la educación en la ciudad, a la universidad, a las escuelas, y si ampliáramos los significados de autonomía y autodeterminación que ellas proponen desde nuestros lugares concretos y micro-poderes mundo vitales? Des-institucionalizaríamos la educación del capital y de la competitividad del desarrollo; propondríamos contra-reglas de juego frente al sistema apostando por una educación situada en reparación de las deudas históricas frente a la impunidad.

Aportaríamos a la formación desde escuelas subalternas, donde el pensamiento ancestral de los pueblos interroga las clasificaciones como tradicionalistas, conservadoras y progresistas, pues sus principios del pasado se constituyen en apuestas de construcción de nuevos relatos para interpretar y enfrentar los problemas del presente.

Más allá de una pedagogía pensada desde los intelectuales orgánicos que pretende ampliar la conciencia de clases y la desideologización de las comunidades, la pedagogía desde las CSML se ha caracterizado por traer el pensamiento de los pueblos; verbo y gracia, (Freire, 1995/1997), el Gramsci popular, escuchaba al portero, a la mujer, al campesino, al joven de la Fabela, como fundamentos de las premisas epistemológicas de la educación popular en la que *nadie enseña a nadie, todos aprendemos de todos*.

La educación popular es un proceso colectivo que moviliza subjetividades como gestoras y protagonistas de transformaciones sociales; no se limita a “construir un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase” (Peresson, Mariño & Cendales, 1986, en Torres, 2007, p. 13); más bien, toma como vehículo las luchas ancestrales para construir modelos de mundos alternativos al sistema dominante.

Las luchas cotidianas de las CSM construyen referentes de emancipación desde resistencias pedagógicas y formativas; de allí que las experiencias relatadas en el presente texto señalan *movimientos de la pedagogía hacia una pedagogía desde los movimientos* como escenarios de ampliación de horizontes del quehacer disciplinar, mientras exigen

6 Desde los referentes ancestrales, hacer ciencia es tejer, es elaborar, es hacer pensamiento con sensibilidad. De este modo, el acto de pensar es hacer memoria con el corazón. Üus Ya'txya “levantar el corazón con el pensamiento” desde el fogón, la tulpa llamado y el Txiwe üus “corazón de la tierra” (Pensamiento Nasa en: Yule & Vitorías, 2010, p. 158).

procesos de reparación de la impunidad en el barrio, en la casa, en la vereda, en el campo.

De esta manera, sus procesos socializadores rompen con el reduccionismo de la educación y la pedagogía como dispositivos de control, obediencia y disciplinamiento; estas pluralizan poderes en radical desobediencia y afirmación de conocimientos indígenas, afrodescendientes, femeninos, generacionales y estéticos.

Si la educación eurocéntrica ha sido la cárcel de control y sujeción, la pedagogía desde las CSM es escenario de poder colectivo; de este modo, transita desde las esperanzas que tejen día a día las comunidades generacionalmente, poniendo en duda el sistema de desarrollo dominante.

La autonomía de los pueblos implica acciones político-culturales como acciones educativas y pedagógicas que nacen en espacios no institucionalizados y desde los saberes-poderes subalternos, los cuales dan un vuelco desde una pedagogía del deber ser a una pedagogía del quehacer y de la auto-determinación de los pueblos.

Hacer-nos en las resistencias colectivas implica compartir luchas, sentidos y significados que vindican relatos de conocimientos perdidos en la historia. En este sentido, la pedagogía propuesta de las luchas de CSM extiende las comprensiones sobre los acontecimientos políticos que nos afectan, para ampliar el quehacer educativo como poder *crea-activo*.

La pedagogía que emerge de las prácticas de CSM viabiliza redes y rutas de formación por la soberanía de los pueblos -principalmente-, construidas desde la desjerarquización de las relaciones de saber-poder como *trans-formación* de los mundos concretos de actuación. Sus luchas alternas frente al capitalismo global, el machismo, el autoritarismo, la subordinación de las culturas y la naturaleza, tramitan transiciones civilizatorias, culturales y epistémicas en defensa de la autonomía alimentaria, política y cultural, como luchas articuladas a sus territorios de vida. De allí que estimular el discurso de la superación de la pobreza desde el modelo educativo de ciudad, implanta nuevamente el marco de la competitividad global, del empleo reducido a la economía en efectivo y de la industria tecnificada, en desconocimiento de las

prácticas políticas formativas en mingas, tongas y prácticas comunitarias alternativas que no se reducen a la educación de la competitividad y de la ciudadanía individual.

Los referentes contruidos por los mandatos, y los manifiestos elaborados por subjetividades colectivas que no fueron enteramente colonizadas, permiten desnudar lo más previsible del modelo de desarrollo dominante a partir de las revueltas de ciudadanos y ciudadanas populares en las calles y plazas.

De este modo, las prácticas pedagógicas de CSM transgreden los cánones propuestos principalmente por las ciencias dominantes, desde las afectaciones que se construyen al estar y hacer juntos, como otras formas de relación instauradas por la racionalidad canibalística⁷. Los pueblos re-vinculan memorias vivas siempre y cuando decidamos bajarnos de las escaleras para poder estar hombro a hombro y a los costados, cercanos a las luchas por otros mundos desde los movimientos⁸.

En el momento en que podamos deselitizar y desjerarquizar la academia siguiendo la humildad y la sencillez de las CSM, garantizaremos horizontalizar la pirámide del poder a partir de la construcción de relaciones que no se negocian, comenzando por la dignidad de los pueblos. Mientras tanto, los aprendizajes colectivos acontecen en la cotidianidad de los procesos político-formativos; se palpan en los relatos caminados por comunidades ancestrales y urbano-populares en relaciones cara a cara, al re-memorar el ser, el estar y el hacer desde nuestras historias como una pedagogía viva en disidencia.

La pedagogía de los movimientos construye herramientas y dispositivos de acción pedagógica, indisciplinando las disciplinas (Haber, 2011) en conexión con las luchas de la educación popular desde las culturas (Proceso de Comunidades Negras, 2013), y así es capaz de desjerarquizar las relaciones de poder

7 *Homo sapiens- arrogans* u *Homo sapiens-aggressans* [al reencuentro con los orígenes de la animalidad] del *Homo sapiens-amans* y *homo sapiens-ludens* (Maturana, 1993/2003, p. 10). Del origen de las especies pensadas como darwinismo salvaje a las profundas relaciones de reciprocidad y comunalidad entre seres humanos y no humanos como posibilidad de existencia.

8 William López, conversaciones internas en el Colectivo Minga del pensamiento.

subordinante en el conocimiento, orientada hacia la configuración de relaciones de poder colectivo plural con la dignidad de los pueblos y con la tierra como parte de la vida comunal.

Bourdieu (1999), señala que las ciencias ordenan el mundo desde lejos, aquietándolo “desde un punto en perspectiva, en un límite riguroso e inmóvil” (p. 38). Por su parte, para los pueblos las únicas teorías válidas y legítimas se construyen en movimiento y en profunda cercanía de la construcción de experiencias que van desde la articulación de tecnologías ancestrales como propuestas alternativas a la crisis de los ecosistemas y al modelo de desarrollo, hasta la formulación de currículos inspirados en el Buen Vivir que se ocupa de formar relacionales de poder cotidiano y de autonomías colectivas; de este modo, la dominación es un saber *sobre*; en contraposición, el saber de los movimientos es un saber *con*, que no está atrapado en los libros; de este modo, resuenan en estas pedagogías alternativas las palabras que hoy gritan en el silencio de William López del Colectivo Minga del Pensamiento: ¡es más importante la memoria que llevamos en nuestros cuerpos y que accionamos en nuestros proyectos, pues la otra es la memoria de los sueños del capital y de las elites tecnocráticas; por eso, necesitamos que nuestros sueños y acciones ¡entren también a la universidad!

Lista de referencias

- Botero-Gómez, P. (2013). Teoría social en movimiento: aportes desde los procesos de investigación y acción colectiva -IAC- y algunas experiencias de investigación militante. En P. Botero-Gómez & A. Palermo (2013). *La utopía no está adelante: Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*, (pp. 30-60). Buenos Aires: Clacso, Asociación Argentina de Sociología, Cinde, Universidad de Manizales.
- Botero-Gomez, P. & Palermo, A. (2013). *La utopía no está adelante: Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*. Buenos Aires: Clacso, Asociación Argentina de Sociología, Cinde, Universidad de Manizales. Recuperado el 15 de Junio de 2014, de: http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden=nro_orden&id_libro=821&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=789&orden=nro_orden
- Botero-Gómez, P., Vega, M. & Orozco, M. (2012). Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 897-911. recuperado el 15 de Junio de 2014, de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/739/384>
http://www.youtube.com/watch?v=qCZ_eoT19mo
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Cinep (2011). *Programa por la Paz. Proyecto Movimientos Sociales*. Recuperado el 15 de enero de 2014, de: http://www.cinep.org.co/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=55&Itemid=122&lang=es
- Congreso Educativo de los Pueblos (2013). *¿Cómo vamos a construir el congreso educativo de los pueblos?* Cali: Universidad del Valle. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de: <http://congresoeducativop.wordpress.com/>
- Congreso Nacional Autónomo del Pueblo Negro en Colombia (2013). *Conmemorando la ley 70 de 1993*. Quibdó: Congreso Nacional Autónomo del Pueblo Negro en Colombia.
- Daiute, C. & Botero-Gómez, P. (en prensa). “Narrating Change in and against Time in Colombia” En D. Rellstab & C. Schlote (eds.) *Representations of War, Migration and Refugeehood: Interdisciplinary Perspectives*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Dorado, M. (2011). *Los Hormigueros. Tejido de Comunicación para la verdad y la vida. Escuela “El Camino de la palabra digna”. Prácticas comunitarias para optar al título de comunicador/a de la palabra*

- digna y para construir otro mundo posible y necesario. Popayán: Nasa, Acin.
- Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas (2012). *Memorias. Macizo Colombiano, La Vega Cauca, 8-12 de Noviembre*. La Vega: Encuentro Internacional de Pueblos y Semillas. Recuperado el 15 de enero de 2014, de:
<http://www.google.com/search?q=primer+encuentro+de+pueblos+y+semillas+Macizo+Colombiano&client=safari&rls=en&tbs=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=P3RRUtmOCom09gSm0YCgBQ&ved=0CEIQsAQ&biw=1440&bih=706&dpr=1>
- Escobar, A. (2013). *Territorios de Diferencia: La Ontología Política de los 'Derechos al Territorio'*. París: Sogip. Cali: Proceso de Comunidades Negras de Colombia.
- Escobar, A. & Botero-Gómez, P. (en prensa). Sentipensar con los territorios y los pueblos en movimiento: la clave para la defensa de la vida. En J. Martín-Barbero & O. Rincón. *Manifiestos. Una palabra que es acción*. Bogotá, D. C.: Fundación Friedrich Ebert.
- Freire, P. (1992/2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1995/1997). *La educación en la ciudad*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Gadamer, G. (1997). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gramsci, A. (1971/2011). *La alternativa pedagógica*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, Proa.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*, 23, pp. 9-49.
- Ilich, L. (2000). *Paulo Freire constructor de sueños*. Veracruz: Itesco. Recuperado el 14 de Junio de 2014, de:
- Law, J. (2011). *What's Wrong with a One-World*. Middletown: Wesleyan University.
- León, O. (2013). *Democratizar la palabra. Movimientos convergentes en comunicación*. Quito: América Latina en Movimiento, Alai.
- Maturana, H. (1993/2003). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Comunicaciones Nerestee.
- Melucci, A. (2001). *Los movimientos etnonacionalistas en las sociedades complejas*. Madrid: Trotta.
- Nasa/Acin (2008). *Mandato de todos los pueblos en la minga social y comunitaria*. Bogotá, D. C.: Cric. Recuperado el 16 de Junio de 2014, de:
<http://www.nasaacin.org/propuesta-politica-de-los-pueblos>
- Phineiro, L. (2012). *Del quehacer político hacia una nueva episteme: aportes de los movimientos sociales a la construcción del conocimiento*. México, D. F.: Universidad Autónoma de México.
- Proceso de Comunidades Negras (2013). *Encuentro Economías Alternativas*. Julio 17-20. Documento Colectivo, 20 años después de la Ley 70 de 1993. Buga, Colombia.
- Renciére, J. (2003). *El Maestro ignorante. Cinco Lecciones para la emancipación Intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rosero, C. (2012). *El despertar de las comunidades afrocolombianas. Relatos de cinco líderes*. Houston: La Casa Latin American/Latino/a Cultural Activities and Studies Arena. San Juan de Puerto Rico: Centro de Investigaciones Sociales, CIS.
- Santos, B. de S. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- Santos, B. de S. (2010). *La refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Quito: Abya Yala.
- Tamayo, A. (2006). Movimiento Pedagógico en Colombia. *Revista Histedbr On-line.*, (24), pp. 102-113. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf
- Torres, A. (2007). *La educación popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá, D. C.: El Búho.
- Yule, M. & Vitonás, C. (2010). *Pees Kupx Fxi'zenxi "La metamorfosis de la vida". Pensar, mirar y vivir desde el corazón de*

la tierra. Toribío: Cabildo Etnoeducativo proyecto Nasa y la Zona del Norte del Cauca.

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos, Programa Democracia y Transformación Global.

Zibechi, R. (2008). *Territorios en Resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Buenos Aires: La Vaca Editora.

Zuluaga, O. L. (1987/2007). *Pedagogía e Historia*. Bogotá, D. C.: Foro.

Referencia para citar este artículo: Rojas-Maturana, M. & Peña-Cortés, F. (2015). Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile). Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (2), pp. 1207-1220.

Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile)*

MARCELA ROJAS-MATURANA **

Investigadora Universidad Católica de Temuco, Chile.

FERNANDO PEÑA-CORTÉS ***

Investigador Universidad Católica de Temuco, Chile.

Artículo recibido en noviembre 11 de 2014; artículo aceptado en diciembre 17 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (Analítico):** Este estudio es un acercamiento a la realidad de la transmisión oral de saberes y prácticas acerca del territorio, en familias lafkenche que viven asociadas a espacios de humedales en el borde costero de La Araucanía (Chile). Para la recolección de datos aplicamos encuestas a niños y niñas, padres y madres, docentes, y asesores y asesoras culturales en cinco escuelas. Visualizamos que existen saberes territoriales que, sin embargo, no encuentran un espacio dónde manifestarse fuera del hogar. Concluimos que la sistematicidad en el acercamiento de los alumnos y alumnas a su cultura originaria, la permanencia en el tiempo de los asesores y asesoras culturales, el compromiso real de los profesores y profesoras no mapuches, y el respeto de estos hacia la cultura, puede eventualmente lograr resultados satisfactorios en la preservación de la lengua y de las prácticas culturales en el territorio lafkenche.

Palabras clave: educación bilingüe, zona húmeda, conocimientos tradicionales, Chile, lafkenche (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Lafkenche environmental knowledge in schools along the coast of Araucanía (Chile)

• **Abstract (analytical):** This study is an approach to the reality of the oral transmission of knowledge and practices in the lafkenche territory by families that live in the wetlands areas along the coastal rim of La Araucanía (Chile). Surveys were applied children, parents, teachers and cultural advisors in five schools for the data collection process. The study identifies the existence of territorial knowledge among this population, however this is only expressed and transmitted within the home. The authors conclude that a systematic approach to engaging students with their original culture, the permanence of cultural advisors in the context of the school, a real commitment by non-indigenous teachers and their knowledge and respect of the local indigenous culture can eventually achieve satisfactory results in the preservation of the lafkenche language and cultural practices.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados del estudio realizado por la autora para optar al grado de Magíster en Planificación y Gestión Territorial de la Universidad Católica de Temuco, en el marco del Proyecto Fondecyt N° 1110798, financiado por Conicyt de Chile. Fecha de inicio de investigación: octubre de 2009. Fecha de término de investigación: junio de 2010. Se agradece a Jimmy Pincheira por su contribución en la revisión y edición del manuscrito. Área de conocimiento: Sociología. Subárea de conocimiento: antropología.

** Antropóloga, Magíster en Planificación y Gestión Territorial de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Universidad Católica de Temuco-Chile, investigadora del Centro de Investigación de Educación en Contexto Indígena e Intercultural, Núcleo Milenio P07S-039-F. Correo electrónico: mae.romat@gmail.com

*** Profesor de Historia y Geografía. Doctor en Ciencias Ambientales de la Universidad de Concepción (Chile). Universidad Católica de Temuco-Chile, investigador del Laboratorio de Planificación Territorial, Escuela de Ciencias Ambientales, Casilla 15-D. Correo electrónico: fpena@uct.cl



Key words: bilingual education, wetlands, traditional knowledge, Chile, lafkenche (Unesco Social Science Thesaurus).

Saberes ambientais lafkenche em zonas úmidas costeiras de La Araucanía (Chile)

• **Resumo (analítico):** Este estudo é uma aproximação a realidade da transmissão oral de conhecimentos e práticas sobre o território, das famílias Lafkenche que vivem associadas aos espaços úmidos na orla costeira de La Araucanía (Chile). Para a coleta de dados foram aplicadas pesquisas com crianças, pais, professores e consultores culturais em cinco escolas. Verificou-se que há saberes territoriais que, no entanto, não encontram um espaço para se manifestar fora de casa. Conclui-se que a sistematicidade na aproximação dos alunos e alunas a sua cultura originária, o tempo de permanência dos assessores culturais, o compromisso real por parte dos professores não mapuches e o respeito destes pela cultura, pode, eventualmente, permitir alcançar resultados satisfatórios na preservação da língua e das práticas culturais no território Lafkenche.

Palavras-chave: educação bilíngue, zona úmida, conhecimentos tradicionais, Chile, lafkenche (Tesauro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. El borde costero de La Araucanía. -3. Educación en contexto mapuche. -4. El territorio mediante la práctica de la interculturalidad. -5. Método y datos. -6. Resultados: la realidad de los saberes en el contexto escolar. -7. Discusión. -8. Consideraciones finales. -Lista de Referencias.

1. Introducción

En el borde costero de La Araucanía en Chile existen conocimientos y prácticas sobre el territorio que han sido transmitidos en la familia pero también han sido excluidos de la escuela (Almendra, Peña-Cortés & Rojas-Maturana, 2011). Este conocimiento se enmarca dentro de los “saberes ambientales”, los cuales son conocimientos indígenas arraigados en el territorio-sociedad-biodiversidad en la *praxis* cotidiana de subsistencia, que se transmiten en la tradición oral y solo son posibles en la colectividad (Gómez, 2000). Interesa aquí el lazo indisoluble entre la diversidad cultural y la biodiversidad, tal como ocurre con los espacios relevantes en términos ecosistémicos y socioculturales: los humedales, donde se halla la identidad territorial mapuche lafkenche (Quintriqueo & Quilaqueo, 2006, Quilaqueo, 2007, Peña-Cortés, Escalona-Ulloa, Rebolledo, Pincheira-Ulbrich & Torres-Alvarez, 2009^a, Peña-Cortés, Carrasco, Almendra & Rojas-Maturana, 2009^b). Históricamente, Chile ha buscado formar una identidad sólida que lo caracterice como una nación uniforme, y la escuela ha sido el mejor instrumento para promover esta nación. Esta idea de uniformidad se ha manifestado a través de docentes solo

hablantes del español en escuelas con niños y niñas mapuche, y contenidos sin relación con el contexto o culturas locales (Poblete, 2009). Por ello, la diversidad cultural y las identidades a través de saberes indígenas, no encuentran correlato en el ámbito escolar. La problemática general ha sido documentada por Quilaqueo en diversas contribuciones (Quilaqueo, 2007, Quilaqueo & Quintriqueo, 2010, Quilaqueo, 2012); en este sentido, una perspectiva que incluya el conocimiento de la comunidad escolar parece ser fundamental para contribuir a esta discusión (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres & Muñoz, 2014). Cobra importancia entonces, relevar esos saberes para que sean incorporados al currículo de las escuelas del borde costero de La Araucanía. En este marco, en la investigación planteamos la hipótesis de que los saberes estarían descontextualizados en relación con la cosmovisión mapuche lafkenche. De allí el objetivo de este estudio: analizar la existencia de conocimientos y prácticas territoriales transmitidas al interior de la familia lafkenche en un contexto escolar, mediante la identificación de saberes sobre espacios de humedales del borde costero de La Araucanía. En este trabajo pretendemos obtener información desde la perspectiva de los padres y madres, alumnos y alumnas, docentes

y asesores o asesoras culturales como base para conocer el estado de estos saberes pertinentes culturalmente en los procesos de aprendizaje local.

El estudio que brevemente hemos introducido se presenta de manera más amplia como sigue: (1) el primer apartado trata sobre el borde costero de La Araucanía, de modo de comprender el contexto histórico-espacial; (2) un segundo apartado trata sobre la Educación en contexto mapuche, con el cual buscamos comprender la situación educacional del territorio; (3) desarrollamos el tercer apartado sobre la relación entre Territorio y la práctica de la interculturalidad, que busca entregar la visión teórica que sustenta la investigación.

2. El borde costero de La Araucanía

Antes de la influencia española, los habitantes originarios de la costa de la Araucanía (mapuche) mantuvieron un relativo equilibrio con el medio natural, debido al carácter extensivo de los cultivos, fundamentalmente para autoconsumo. Durante el siglo XVII, el avance de la agroganadería hispano-mediterránea provocó la desarticulación del sistema económico indígena, comenzando un acelerado proceso de alteración del paisaje, que habría producido notorias modificaciones en la forma de vida de los indígenas (Torrejón & Cisternas, 2002). La expansión se fue gradualmente consolidando mediante la fundación de pueblos, la evangelización, la explotación del bosque nativo, y la colonización, que incluía canarios, aragoneses, gallegos, navarros y catalanes, en una extensa zona entre el los ríos Imperial y Toltén -a partir de 1907 y hasta 1912- (Bengoa, 1990, Torrejón & Cisternas, 2002, Lacave, 2006).

En este periodo, la labor educativa estuvo a cargo de misiones franciscanas y capuchinas. Así, en 1850 se instaló la primera escuela en Imperial Bajo -actual Puerto Saavedra-, luego en 1861 en el poblado de Toltén, y ya para 1865 todas las misiones de la costa entre Tirúa y norte de la provincia de Valdivia poseían escuelas (Zabala, 2008). La ocupación final de la Araucanía se llevó a cabo entre 1861 y 1883, lo cual determinó el desmembramiento del territorio mapuche.

En el año 1960, Chile -y la costa de La Araucanía- fue azotado por dos terremotos y un maremoto, lo que dejó una profunda huella en la población, afectando fuertemente la economía (Montenegro-Romero & Peña-Cortés, 2010). La situación de deterioro ambiental y social, fomentada por las prácticas agrícolas del campesino tradicional -uso de fuego, cultivo en sentido de la pendiente, labranza con arado, entre otras-, se agravó con la consolidación de las plantaciones forestales de *Pinus radiata*, gracias al Decreto Ley 701¹ (Peña-Cortés et al., 2009a), lo cual generó un cambio notable en el uso del suelo (Peña-Cortés et al., 2011).

Actualmente, la costa de la Araucanía se caracteriza por un paisaje cultural y una economía empobrecida donde están instaladas escuelas rurales, unas multigrado y otras completas, e incluso Liceos Técnico-profesionales agrícolas y forestales. Son todas subvencionadas, unas municipales y otras particulares; entre estas hay varias pertenecientes a la Iglesia Católica a través de la Fundación Magisterio de La Araucanía, y algunas a personas o sociedades de otras religiones o condición (Williamson, 2008, Almendra et al., 2011).

Una singularidad es la presencia de humedales (Peña-Cortés et al., 2006, 2009a). Estos espacios corresponden a una amplia variedad de ambientes acuáticos continentales, de agua dulce y salada, cuyos beneficios son principalmente ecológicos y económicos. Una de las definiciones más aceptadas es la acordada por la Convención de Ramsar (2013), que los define como extensiones de marismas, pantanos, turberas y aguas de régimen natural o artificial, permanentes o temporales, estancadas o corrientes, dulces o salobres, incluyendo las extensiones de agua marina cuya profundidad en marea baja no excede de cien metros. La importancia de estos espacios radica en la provisión de bienes y servicios directos e indirectos a las poblaciones aledañas (Postel & Thompson, 2005).

Los humedales están sujetos a efectos antrópicos permanentemente. Algunos de

¹ Decreto Ley N° 701 de 1974. Ley que regula la actividad forestal en suelos de aptitud preferentemente forestal y en suelos degradados, e incentiva la forestación, en especial por parte de los pequeños propietarios forestales para la prevención de la degradación, protección y recuperación de los suelos del territorio nacional.

ellos son incluso ecosistemas con un manejo cultural tradicional del territorio. De hecho, estas zonas están asociadas a la población Mapuche que habita en sus áreas circundantes y respecto de la cual es posible identificar y relevar su percepción hacia ese entorno, tanto sobre el manejo que hacen de él como sobre la transmisión cultural que se genera respecto de esos espacios (Quintriqueo & Quilaqueo, 2006, Quilaqueo, 2007).

La existencia del pueblo mapuche en el territorio de La Araucanía, y en particular en el borde costero, es un componente especial, pues se caracteriza por la presencia de una identidad territorial mapuche *lafkenche* que se expresa en diferentes comunidades ubicadas geográficamente en las cercanías de porciones de agua. Esta identidad se expresa en la gente *che* que comparte vinculación con los espacios de agua, donde el mar, el río y los lagos *lafken* permiten construir dicha visión de mundo. Además son hablantes ancestrales del mapunzugun y del castellano (Castro, 2005, Quilaqueo, 2007).

Los mapuche *lafkenche* se apropian culturalmente de los espacios de humedales, otorgándoles sentido y significado más allá de lo natural. Los *menoko*, por ejemplo, constituyen zonas de poder energético y concentración de humedad. Este ecosistema está asociado al nacimiento de fuentes de agua, de arroyos y/o vertientes. Originalmente era un lugar impenetrable, de vegetación nativa densa, arbórea, arbustiva y herbácea (Peña-Cortés et al., 2011). En la perspectiva mapuche, es un lugar de cuidado y de respeto. En estos espacios existen *newen* y *geh*, energías o fuerzas naturales y espirituales; por lo tanto, es un lugar espiritual, de reserva de plantas medicinales; también de nacimientos de fuentes de agua. Corresponde a un espacio de gran poder energético donde solo puede ingresar *la machi*. Existen plantas sagradas y es un lugar de rituales (Pérez, 2004).

El borde costero posee entonces diversos patrones de uso del territorio que han condicionado el paisaje y los procesos ecológicos. Es un área con una importante oferta de hábitat de humedal, heterogeneidad del paisaje, alta conectividad estructural, concentración de biodiversidad y patrones culturales ancestrales.

3. Educación en contexto mapuche

La educación es un proceso inherente al desarrollo histórico de toda sociedad (Savoy, 1994, Bertrand & Valois, 1999). Todo concepto de educación está ligado a intereses, aspiraciones y concepciones (Sarrasin, 1994, Kropff, 2011) que cada sociedad desarrolla para una integración de las nuevas generaciones, según las normas y reglas en ella establecidas (Küper, 1993). “La educación es un proceso en el que los sujetos desarrollan sus potenciales intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas de conocimiento para construir una comprensión personal de las situaciones de vida” (Elliott, 1994).

La Ley General de Educación de Chile² reconoce una enseñanza formal y otra informal. La primera corresponde a un proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, mientras que la segunda se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno (Ley 20.370, artículo 2).

Este sistema promoverá la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales, que fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones y que se deberá reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia (Ley 20.370, artículo 3).

Lo anterior se contrapone a aquello que tradicionalmente ha ocurrido en relación con el pueblo mapuche. Según Quilaqueo y Merino (2003), la cultura mapuche se ha visto omitida y discriminada, producto de la hipótesis histórica que señala a la cosmovisión mapuche y, por tanto, al uso del mapunzugun, como una influencia negativa en el aprendizaje. Esta lógica de escolarización ignora los saberes y conocimientos de otras culturas originarias y presenta a la sociedad mapuche como

2 La Ley General de Educación (Ley 20.370), que reemplazó en 2009 a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza -vigente desde 1990-, establece una normativa marco en materia de educación en Chile. Fue promulgada como ley por parte de la Presidenta de la República el 17 de agosto de 2009 y publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre del mismo año.

una cultura inferior, mediante prejuicios y estereotipos transmitidos a través del discurso del profesor o profesora, replicados en el contexto escolar. La explicación de ello estaría en la construcción del Estado nacional chileno, que incluyó numerosos procesos orientados a la creación de una población étnicamente homogénea que, en el caso mapuche, produjo la pérdida de soberanía y su transformación en segmentos sociales empobrecidos y dispersos por la Región y el país.

Esto fue la transformación de los mapuche en un “pueblo oprimido”, “colonizado” (...) esos daños no pueden ser reparados en el contexto de un Estado nacional que se piensa y se autodefine como homogéneo, porque en ese contexto esos daños no existen para el, ni tampoco para la sociedad civil, ya que esta se identifica con el Estado. Desde otra perspectiva, puede decirse que el Estado-nacional solo ve derechos individuales y es ciego a los “derechos colectivos”, los cuales están siempre presente, por ejemplo, en el apoyo que da el Estado a la educación “chilena”, y no a la mapuche (Foerster, 2001, p. 17).

La educación desarrollada en contexto de comunidades mapuche desconoce explícitamente cualquier otra categoría de contenidos que no sea la occidental, tal como la literatura oral y el conocimiento sobre la relación de parentesco en el marco de la sociedad y de la cultura mapuche. Esto va claramente en contra de las corrientes filosóficas más influyentes como la pedagogía crítica (McLaren, 1997) o fronteriza (Giroux, 2000). No obstante, solo en los últimos años el Estado se ha abierto a la incorporación de conocimientos tradicionales indígenas, al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela. Ello, a partir de la promulgación de la Ley 19.253³ que aspira a desarrollar “un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (Ley Indígena 19.253, 1993). Así, hoy existe una incipiente apertura para integrar saberes y conocimientos, por ejemplo sobre las relaciones de parentesco como contenidos de enseñanza escolar en el subsector estudio y

comprensión del medio natural, social y cultural del actual currículo escolar -planes y programas de estudios NB1, NB2 Mineduc-. Podemos sostener entonces que existe, al menos hoy, la necesidad de generar una educación diferente y culturalmente pertinente en el contexto mapuche.

4. El territorio mediante la práctica de la interculturalidad

La necesidad de generar contextos de enseñanza aprendizaje pertinentes culturalmente ha llevado a considerar como aspecto fundamental el entorno, y particularmente el territorio. Entendemos aquí que el territorio es una concepción mental a la vez que una estructura conceptual que posee dimensiones que interactúan: el entorno físico, el espacio geográfico definido, y un entorno social, una comunidad, donde un conjunto de individuos desarrollan actividades, se relacionan entre sí y se organizan social, económica, política y demográficamente (Peña-Cortés et al., 2009b, Monrroy-Concha & Pincheira-Ulbrich, 2013).

En términos socioculturales, el territorio se refiere a un espacio dotado de una alta densidad simbólica. Una construcción social y cultural en donde se llevan a cabo aquellas pautas distintivas de comportamiento, rituales que acompañan el ciclo de vida donde descansan los antepasados y respecto de los cuales existe arraigo, pertenencia y, por tanto, identidad (Giménez, 1996). El territorio se ve influenciado por procesos contemporáneos como el excesivo desarrollo tecnológico y la fuerte predominancia de las telecomunicaciones a nivel mundial, a lo que se suman también los procesos migratorios que afectan sistemáticamente las zonas rurales (Peña-Cortés et al., 2009a). Todo ello confluye para que el mundo se vea influenciado globalmente, de manera que los territorios locales y las percepciones sobre estos mismos espacios estén también cambiando. Para Ther (2008), en el territorio se generan vínculos aprendidos y creados desde la experiencia; las relaciones con el ambiente se transforman en prácticas y en modos de vida cotidianos tradicionales y modernos. Sus habitantes generan tramas de comportamientos

3 Ley Indígena 19.253 de 1993, Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile.

que remiten a memorias, tradiciones, usos y costumbres.

En La Araucanía, el territorio es un espacio particular en el que interactúan dos grupos étnicos⁴: el chileno y el mapuche, relación que se manifiesta tanto en la ocupación de ese espacio como en la manera en que dicha ocupación se manifiesta, y en las relaciones sociales y étnicas que se generan a partir de la interacción continua entre ambos grupos. Debido a que el área del borde costero reúne una alta concentración mapuche y conforma una ocupación territorial tradicional de este grupo, se le conoce como territorio lafkenche.

Esta interacción genera relaciones interculturales. La Interculturalidad se refiere al conjunto de los procesos síquicos, relacionales, grupales e institucionales generados por las interacciones de culturas en un tipo de relación e intercambios recíprocos y en la perspectiva del respeto de una relativa identidad cultural de los grupos y personas en relación (Vignaux, Fall & Turgeon, 1998). La educación intercultural, por su parte, constituye una herramienta y noción operativa (Kuper, 1993, Godenzzi, 1996), que se utiliza para designar las relaciones y encuentro de grupos humanos iguales, pero diferentes en su manera de sentir, pensar y actuar. La identidad de los sujetos se diferencia por la lengua, la visión del mundo, el conocimiento propio acerca de las relaciones de parentesco con el contexto de la comunidad y el territorio (Quintriqueo & Quilaqueo, 2006, Hecht & García, 2010). En este contexto, la escuela intercultural tiene la misión de representar la continuidad social -por cuanto es la transmisora del legado cultural de generaciones anteriores-, y de promover el cambio social (Díaz, 1997). Ello se basa, por un lado, en que los miembros de una comunidad poseen un marco conceptual propio, saberes y conocimientos que les han permitido sobrevivir en un entorno social y natural; y, por otro, que cualquier intervención educativa tiene consecuencias casi siempre

negativas, cuando no se toma en cuenta lo que allí existe (Essomba, 1999).

En Chile, una escuela definida como intercultural ha sido preferentemente monocultural, es decir, ha promovido la incorporación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional dominante. Según esta visión, la cultura de los pueblos se define como deficiente e inferior y por tanto se “debe ayudar” a sus miembros a superar ese estado de “nivel cultural” (Carihuentro, 2007). Desde esta perspectiva, estas escuelas no incluyen las prácticas y conocimientos culturales propios de los grupos tradicionales como elementos relevantes para ser transmitidos y reproducidos en ese espacio. Por ejemplo, un conocimiento territorial y cultural que no ha sido incorporado al currículum de las escuelas en contexto mapuche, se refiere al sistema de organización social y de identidad territorial particular basado en un complejo orden de alianzas y dependencias mutuas que tiene como base la identidad del territorio centrada en su linaje, esto es, en mapunzugun -lengua mapuche-, el *tuwün* y el *küpan*. Ambos conceptos implican saberes y conocimientos que conforman la identidad sociocultural mapuche. Les indican conocimiento sobre su historia y sobre las relaciones de parentesco al interior de la comunidad (Quintriqueo & Quilaqueo, 2006, Quilaqueo, 2007, Quilaqueo & Quintriqueo, 2010, Quintriqueo & Torres, 2013).

El *tuwün* se relaciona con un conjunto de conocimientos sobre el lugar geográfico, el territorio, las características del paisaje y la relación materna de la persona con la comunidad de procedencia. “El apellido de la persona indica un conocimiento y un apego al *lof mapu*, localidad en la que ha nacido” (Latham, 1924). El *Küpan*, si bien tiene relación con la ascendencia paterna, se refiere a la memoria social de la familia relacionada con un tronco parental común que ha sido construido históricamente (Quintriqueo & Quilaqueo, 2006, Quilaqueo & Quintriqueo, 2010, Quintriqueo & Torres, 2013).

Las características del paisaje local se relacionan con un conocimiento específico que las personas han construido en relación con el entorno natural, que les permite comprender

4 En Chile, el 87% de la población indígena se declara mapuche, de los cuales un 37% habita en la región de La Araucanía; el 41% de la población mapuche habita en zonas rurales. En el país, el 70% de los indígenas son menores de 39 años, con un promedio de escolaridad de 8,5 años; sin embargo, la deserción -particularmente entre los mapuche- es alta, llegando a un 30,4% entre la educación básica y media (INE, 2002).

Tabla 1. Entrevistas realizadas en escuelas del borde costero de La Araucanía.

Nombre Escuela	Nº Padres/ madres	Nº Alumnos/ alumnas *	Nº Profesores/ profesoras	Nº Asesores culturales
Antulafquen	0	3	1	1
Frutillar	3	3	1	1
El Sembrador	1	3	1	0
Ernesto Wilhelm	0	2	1	0
Calof	4	3	1	1
Total	8	14	5	3

*Todos los alumnos y alumnas que entrevistamos corresponden al Nivel NB2.

Fuente: Elaboración propia.

El paso siguiente fue reunirse y encuestar independientemente a profesores, profesoras, asesoras y asesores culturales, alumnas y alumnos, y padres y madres, a fin de obtener información acerca de su percepción y noción sobre la educación intercultural, aspectos de identidad, cultura mapuche y territorio. En el caso de docentes y asesores y asesoras culturales, la encuesta se basó en la identidad étnica y en cómo se manifestaba -origen, hablante, prácticas socioculturales-. Además, les consultamos acerca de su relación con el otro docente (asesor o asesora cultural/docente).

Diseñamos una encuesta a padres y madres con el fin de identificar saberes relevantes en el ámbito cotidiano. Nos interesaba conocer si eran hablantes de mapunzugun, y en qué niveles: pasivos (si solo lo entendían), activos (si lo practicaban con todos los miembros de su familia o con algunos de ellos), y los contextos en los que estas instancias de habla se generaban y se reproducían. También consultamos qué tipo de saberes les daban a conocer a sus hijas e hijos, y quiénes eran las personas encargadas de transmitirlos y reproducirlos en el contexto doméstico.

Finalmente, diseñamos encuestas para los alumnos y alumnas, quienes de primera fuente podían revelar y hacernos ver la realidad de los saberes territoriales que estábamos investigando. A los alumnos y alumnas les inquirimos acerca de sus vínculos con padres y madres y con abuelas y abuelos, si eran hablantes, qué tipo (pasivos/activos), si participaban en actividades socioculturales de su comunidad y qué tipos de actividades desarrollaban en el hogar. Adicionalmente, fue relevante conocer la

experiencia de los niños y niñas en la escuela y sobre ser mapuche y su vínculo con docentes y asesores culturales.

Los temas que incluimos en la elaboración de los instrumentos fueron identidad étnica -práctica sociocultural, hablantes de mapunzugun-, conocimientos impartidos en relación con la comprensión del medio en la escuela, saberes, prácticas y costumbres acerca del territorio, aprendidos en el hogar, en la interacción padres/escuela y en la dinámica territorial mapuche.

En términos teórico-metodológicos, desde un primer momento y para el diseño de los instrumentos, distinguimos entre conocimiento y saberes indígenas mapuche (Quilaqueo, 2007), con la finalidad de establecer entre ambos una diferenciación según los contextos escolar (conocimientos) y doméstico (saberes).

6. Resultados: la realidad de los saberes en el contexto escolar

Mediante los datos recogidos y su análisis, identificamos que existen saberes y prácticas mapuches que se manifiestan en espacios geográficos delimitados y en personas específicas.

Los alumnos y alumnas que entrevistamos manifiestan conocer relatos orales referidos a espacios de humedales. Estos relatos han sido transmitidos en el contexto familiar, y se pueden diferenciar claramente dos áreas de conocimiento: una primera, que corresponde a narraciones que se producen en un lugar particular del territorio. Tal es el caso de la historia de Manquian, relatada por el único

escolar hablante de mapunzugun hallado en la investigación. El relato consigna el mito de la creación de un roquerío en el mar, con forma humana, cercano a la escuela Antulafquen, Comuna de Toltén. Un hombre, de apellido Manquian, se acercó a mariscar al mar, se adentró mucho en el y se convirtió en una roca, fenómeno que permanece hasta hoy. El otro tipo de narración corresponde a una historia que señala elementos geográficos que se repiten en un área. Este es el caso del relato de una laguna en el sector de Treque, cercano a la escuela Antulafquen. Para la mayoría de los escolares solo representa un cuerpo de agua. Sin embargo, para nuestro entrevistado es un “ojo de mar, donde había hartos cisnes”. Ante la consulta de por qué lo define como ojo de mar, indica que según lo enseñado por su abuela, “los que se caen ahí van a dar al mar”.

Los alumnos y alumnas manifiestan también tener conocimientos asociados a nociones territoriales. Tanto el relato de Manquian como el de la laguna de Treque son conocimientos territoriales de la zona cercana al mar. Comprobamos que la historia de Manquian, además, era conocida hacia el interior del territorio. En la escuela El sembrador consultamos a un niño de apellido Manquian, si conocía algún evento referido a su apellido y relató de idéntica manera la historia del mariscador convertido en roca.

Los niños y niñas tienen conocimientos acerca de formas y rasgos del territorio circundante a su escuela, de su dinámica durante el año, de lugares de anegamiento, de subidas de marea, de presencia de animales y aves, etc. Sin embargo, no incorporan elementos territoriales mapuche/lafkenche, predominando frecuentemente nombres no mapuche para estos elementos y fenómenos. Los alumnos y alumnas reconocen animales y aves, como las garzas o los coipos; sin embargo no reconocen los nombres de esos animales o aves en mapunzugun. Evidenciamos además la dificultad que tienen para reconocer aspectos territoriales referidos a los nombres de los espacios indígenas que conforman su entorno. Por ejemplo, solo un alumno de las cinco escuelas manifestó reconocer el concepto de menoko, pues le era un concepto familiar, pero

no pudo identificar de qué se trataba. Solo reconoció haberlo escuchado con anterioridad.

Los padres, madres y docentes, por su parte, sí reconocen en estos espacios fronteras territoriales entre comunidades, las explicitan y las utilizan para delimitar comunidades, por ejemplo.

En los niños y niñas entrevistados se nota la presencia de métodos de transmisión de saberes y de conocimientos al interior de la familia. En el caso de los dos relatos orales mencionados, eran las abuelas las transmisoras de estos. Asimismo, los socializadores en costumbres, hábitos y normas están siempre al interior del hogar, representados en abuelos y abuelas, padres y madres, hermanos, hermanas, tías y tíos. En el caso del ojo de agua, la historia podría incluso interpretarse como un mecanismo de control sobre el niño para mantenerlo alejado de las aguas.

Los conocimientos de asesores y asesoras culturales y de docentes respecto de dichos elementos culturales, son nulos. No manifiestan conocerlos ni utilizarlos como contenidos relevantes en la escuela. Los asesores y asesoras culturales son miembros de la comunidad local, legitimados por esta, en ocasiones líderes activos, hablantes del mapunzugun, conocedores de la cosmovisión mapuche, y transmisores oficiales de la cultura y costumbres tradicionales en la escuela. Los asesores y asesoras se desempeñan en ocupaciones diversas; sin embargo, todos fueron socializados tempranamente en mapunzugun y en el cómo comportarse y ser mapuche. Ello le ha otorgado el reconocimiento necesario -al alero de programas de educación intercultural bilingüe- para transmitir algunos de esos conocimientos a los alumnos y alumnas. Sin embargo, su desempeño en el contexto de la escuela está limitado, debido a la normativa al interior de esta y a las reglas que imponen los programas de educación intercultural, que indican, por ejemplo, la presencia permanente del profesor o profesora del curso en la sala.

Respecto de los asesores y asesoras culturales, el alumnado manifiesta que sus clases están referidas a aprender a saludar, los colores, los números, animales domésticos y vegetación en mapunzugun.

En general, los niños y niñas no son hablantes del mapunzugun -tampoco los padres

y madres y en menor medida los abuelos y abuelas-. Encontramos a un niño hablante en la Escuela Antulafquen, y a un niño hablante en la Escuela Calof. Ambos han sido socializados y criados por sus abuelas hablantes. Constatamos de este modo la pérdida del mapunzugun en los alumnos y alumnas que manifestaban desconocer el idioma.

Las estrategias de aprendizaje utilizadas por profesores, profesoras, asesoras y asesores se vinculan -con sus compromisos personales- con el aprendizaje de sus alumnos y alumnas. En el caso de la escuela Antulafquen -unidocente-, el asesor es acompañado durante todo el proceso por la profesora (no mapuche), quien manifiesta motivación hacia el aprendizaje de sus alumnos y alumnas respecto a su territorio, el mar, sus productos y el entorno, de manera didáctica, por ejemplo a través de láminas gigantes en la pared. En la escuela Calof, si bien el asesor no se siente partícipe de todas las actividades de la escuela, y es más bien considerado una visita semanal, el profesor de ciencias (no mapuche) utiliza la estrategia de realizar sus clases al aire libre, donde los niños y niñas aprenden acerca de su entorno en un espacio verde y rodeados de árboles.

Finalmente, como resultado de la investigación establecimos subzonas al interior del borde costero de La Araucanía. Si bien se puede establecer una macrozona de humedal que compone el borde costero, es en una zona donde los alumnos y alumnas manifestaron conocer saberes y prácticas sobre el territorio. Esa zona se caracteriza porque existe un vínculo directo y estrecho con el mar, con su paisaje, con sus productos, con los relatos en torno a él, lo cual se va disipando y fragmentando hacia el interior del territorio.

7. Discusión

La Araucanía suma a sus particularidades socioculturales, territoriales y demográficas, el aislamiento en que se hallan las escuelas en sectores apartados y restringidos en conectividad vial y tecnológica. Existe en la región un importante número de escuelas unidocentes con infraestructura deficiente para el aprendizaje real de los alumnos y alumnas mapuche. A ello se agrega que una escuela tradicional chilena

incluye programas homogéneos, con contenidos y metodologías preestablecidas, sin incorporar particularidades territoriales como los saberes y prácticas transmitidas culturalmente (Almendra et al., 2011).

Un modelo educativo de transmisión cultural contextualizado a la realidad mapuche supone incorporar a la escuela saberes culturales propios del ámbito no escolar: patrones de comportamiento con los individuos adultos, con los pares, con los sujetos no mapuche, formas de interactuar, prácticas de cultivo, cuidado de animales, y concepción del espacio que habitan, que habitaron sus ancestros y que habitarán sus descendientes. En la sociedad y cultura mapuche, ello ocurre a través de la transmisión oral de conocimientos acumulados por generaciones, en donde se aprende y se transmite, por ejemplo, los lugares para establecer asentamientos, para obtener agua, flora, fauna, etc., y también acerca de artefactos elaborados y dónde y cómo obtener las materias primas para su fabricación. Ello requiere un conocimiento acabado del territorio que se habita y que se abarca culturalmente. Esa transmisión de prácticas y saberes ocurre durante la infancia, generalmente por parte de los ancianos y ancianas, y son conocimientos más o menos conservados durante la formación sucesiva de niños, niñas y jóvenes (Carihuentro, 2007). Sin embargo, esta formación desde lo cotidiano familiar, se ve afectada una vez que los niños y niñas ingresan a la educación formal, pues aquellos conocimientos previos no son incorporados como saberes relevantes para la escuela y, por tanto, muchas veces pasan a ser información que se aprendió en la infancia, pero que ya no es pertinente de reproducir en el ámbito escolar (Quilaqueo, 2007, Almendra et al., 2011).

Tradicionalmente, la tarea de transmitir el reservorio cultural ha sido una responsabilidad de los abuelos y abuelas, quienes son muchas veces los protagonistas de la interacción cotidiana dentro del núcleo familiar, reemplazando en ocasiones en su rol a padres y madres jóvenes y trabajadores, ausentes producto de la migración temporal y/o permanente, que han dejado los rukache o lof en busca de mejores expectativas laborales. Los individuos ancianos, de esta manera, son

los encargados de replicar aspectos culturales que no se aprenden en la escuela (Carihuentro, 2007); tal es el caso del parentesco. Como lo señala Quintriqueo y Quilaqueo (2006), aquí se presenta una de las mayores dificultades y pérdida de elementos de la cultura. Estos son conocimientos transmitidos de generación en generación a través de la oralidad y es necesario comprender los movimientos pasados de las comunidades mapuches para entregarlas en la escuela como forma de enseñanza y saberes, junto con las particularidades del entorno en las que estas relaciones se desenvuelven en la actualidad.

Durante la investigación observamos que los profesores y profesoras no recogen la información referida a relatos orales de los niños y niñas; los mismos conocedores de estos relatos los parcelan, esto es, separan esos saberes del ámbito escolar y solo surgen en contextos de conversación informal, o en caso que se les consulte expresamente.

En general, en las escuelas no existen docentes mapuche hablantes del mapunzugun, solo los asesores y asesoras culturales, cuyas visitas ocurren una o dos veces por semana para tratar aspectos dispersos de la lengua y la cultura mapuche. A ello se suma que el asesor o asesora no necesariamente puede trabajar en conjunto con el maestro o maestra encargado de la asignatura, quien se compromete con el programa según intereses personales y según su actitud hacia la educación intercultural. Los asesores y asesoras mantienen una visión crítica acerca de su posición en la escuela, y de su percepción tanto de los profesores y profesoras no mapuches como mapuches; su visión sobre el rol de la familia en relación con la enseñanza de aspectos culturales, constituye un aporte relevante para esta investigación. Si bien se limitan a ser participantes secundarios en la formación escolar, sugerimos en esta investigación que sean ellos y ellas, de manera sistemática y permanente en el tiempo, quienes sean los transmisores culturales en la escuela, legitimados por la institucionalidad y por las familias. Durante sus visitas, los niños y niñas escolares tienen la posibilidad de familiarizarse con elementos disgregados de la cultura, y no como parte de un todo que los lleve a identificarse y a desenvolverse como mapuches.

Además, en sus hogares no encuentran una retroalimentación para esos conocimientos adquiridos, pues sus padres y madres no son hablantes del idioma.

La progresiva pérdida del mapunzugun es un proceso que viene ocurriendo al interior de la familia mapuche desde los inicios del contacto español, y solo en los últimos años ha presentado atisbos de recuperación a través de programas especiales de revitalización de la lengua y la cultura, como el que se evidenció en las escuelas analizadas en la investigación. Los padres y madres, en su mayoría en un rango etéreo que no habla mapunzugun ni practica la cultura, se manifiestan de acuerdo con la enseñanza que lleva a cabo el asesor o la asesora cultural; sin embargo, no participan directamente de los programas y delegan en la escuela la enseñanza de los conocimientos y saberes indígenas, los cuales no encuentran una forma de manifestarse en el ámbito doméstico. Por el contrario, la interacción niño(a)/anciano(a) es un patrón recurrente al interior de la familia, manifestado por los alumnos y alumnas acerca de quién les ha enseñado conceptos en mapunzugun y relatos orales. Ello corrobora a los ancianos y ancianas como los principales entes socializadores en la familia mapuche.

Pudimos identificar saberes relevantes reproducidos al interior de la familia que se relacionan con la transmisión oral de la historia local y de la enseñanza del comportamiento doméstico que se brinda a los niños y niñas por parte de los individuos ancianos: cómo cuidar las aves y los animales, por ejemplo. Los alumnos y alumnas manifiestan conocer relatos orales y estar en contacto estrecho con sus abuelos y abuelas durante la infancia, quienes les enseñan la lengua de manera incipiente y a comportarse en el espacio doméstico.

8. Consideraciones finales

El problema de estudio fue visualizar la existencia de conocimientos y prácticas territoriales transmitidas culturalmente en la familia mapuche, mediante la identificación de saberes sobre espacios diversos de humedales del borde costero de La Araucanía, para considerar la inclusión de estos como

contenidos pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante la investigación, corroboramos que el conocimiento sobre el territorio, o el estudio y comprensión del medio natural, social y cultural del actual currículo escolar, está descontextualizado en relación con la cosmovisión mapuche lafkenche. Existen saberes y prácticas territoriales que los niños y niñas conocen a través de relatos orales. Las características geográficas donde se desencadenan las narraciones se transmiten culturalmente al interior de la familia, y constituyen conocimientos previos no incorporados como saberes a la escuela, la cual no releva esas prácticas y conocimientos ancestrales acerca del territorio como fundamentales en el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes para su desempeño actual y futuro con el medio y con el territorio en el que interactúan e interactuarán.

Si bien existen en las escuelas las visitas de asesores y asesoras culturales, y su presencia denota la participación de las comunidades en programas especializados que buscan revitalizar la cultura mapuche, ello ocurre en un contexto precario en características y condiciones. Allí radica el aporte de aquello que debe incluirse en la escuela: Integrar a los asesores y asesoras culturales de manera real, concreta, sistemática y con la autoridad necesaria para que la enseñanza tanto del idioma como del ser mapuche sea de verdad. Su participación es secundaria, y si se requiere realmente avanzar hacia la educación intercultural desde la escuela, los niños y niñas mapuche deben estar inmersos en espacios de convivencia con su cultura, como en el hogar, a través de la escuela.

En el estudio constatamos la existencia de una interacción entre niños y niñas con sus abuelos y abuelas, como patrón recurrente de socialización y transmisión cultural al interior de la familia. La pérdida progresiva del mapunzugun como fuente de comunicación y el uso del español como lengua principal, se denota tanto en el ámbito de la escuela como en el familiar. Incluso los padres y madres de los escolares no son hablantes, y solo algunos abuelos y abuelas practican el idioma con los niños y niñas. Ello se vincula con la percepción del territorio por parte del alumnado, una

percepción que no incorpora rasgos sobre sus particularidades Lafkenche, referidos a nombres de lugares y animales, por ejemplo. Si bien existe presencia de oralidad transmitida al interior de la familia, ello se ve solo en una escuela; es decir, es esporádica, se dio con un niño, y por tanto no es representativa. Sin embargo, constituye un elemento a resaltar pues futuras investigaciones podrían abocarse a esa transmisión de relatos orales referidos al territorio al interior de la familia.

Por otro lado, pudimos visualizar elementos nuevos. En las escuelas que se emplazan en las áreas cercanas al mar, pudimos ver que existe un mayor vínculo con saberes y prácticas territoriales, que en las escuelas que se localizan al interior del territorio. Los humedales-espacios de enorme riqueza cultural y ecosistémica- son ambientes poco relevados por el profesorado en las escuelas. Solo esporádicamente y por iniciativa de un profesor en una escuela (Calof), está incorporado al proceso enseñanza / aprendizaje referido a ciencias.

Sostenemos aquí que solo la sistematicidad en el acercamiento de los alumnos y alumnas a su cultura originaria, la permanencia en el tiempo de los asesores y asesoras culturales en el contexto de la escuela, el compromiso real de los profesores y profesoras no mapuche, y el conocimiento y respeto de estos hacia la cultura, puede eventualmente lograr resultados satisfactorios en la preservación de la lengua, y de los saberes y prácticas culturales sobre el territorio lafkenche. Esa es la manera en que los conocimientos, prácticas y saberes deberían ser integrados al currículo escolar de las escuelas del borde costero de La Araucanía.

Lista de referencias

- Almendra, O., Peña-Cortés, F. & Rojas-Maturana, M. (2011). Relación entre saberes y conocimientos territoriales en escuelas lafquenes: la necesidad de un currículum escolar con base geográfica. *Revista de Estudios y Experiencia en Educación*, 10 (20), pp. 35-58.
- Bengoa, J. (1990). *Historia social de la agricultura chilena. Tomo II. Haciendas y Campesinos*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.

- Bertrand, Y. & Valois, P. (1999). *Fondements de l'éducation pour une nouvelle société*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes mapuches que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile. Santiago de Chile, Chile. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/carihuentro_s/sources/carihuentro_s.pdf
- Castro, P. (2005). Aproximación a la identidad lafkenche. *Revista de Recerca i Investigació en Antropologia Peripheria*, 1 (2), pp. 1-30.
- Convención de Ramsar (2013). *Manual de la Convención de Ramsar: Guía a la Convención sobre los Humedales (Ramsar, Irán, 1971)*. Gland: Secretaría de la Convención de Ramsar. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de: <http://www.ramsar.org/pdf/lib/manual6-2013-sp.pdf> (08/10/2014).
- Díaz, F. (1997). La escuela multicultural: Principales retos. *Publicaciones Escuela Universitaria del Profesorado de EGB*, (25), pp. 26-27.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Essomba, M. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y respuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- Foerster, R. (2001). Sociedad mapuche y sociedad chilena: la deuda histórica. *Polis: Revista Académica de la Universidad Bolivariana*, 2, pp. 1-15.
- Giménez, G. (1996). Territorio y Cultura. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 2 (4), pp. 9-30.
- Giroux, H. (2000). Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals: Youth, Littleton, and the Loss of Innocence. *JAC: A Journal of Composition Theory*, 20 (1), pp. 9-42.
- Godenzzi, J. (1996). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. En J. Godenzzi & J. Pérez (eds.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, (pp. 11-21). Cuzco: CBC Ediciones.
- Gómez, M. (2000). Saber indígena y medio ambiente. Experiencias de aprendizaje comunitario. En E. Leff (ed.) *La complejidad ambiental*, (pp. 253-292). México, D. F.: Siglo XXI.
- Hecht, A. & García, M. (2010). Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 981-933.
- Kropff, L. (2011). Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 83-100.
- Küper, W. (1993). *Pedagogia Intercultural Bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe*. Quito: Abya-Yala.
- Lacave, M. (2006). *Los canarios del lago Budi*. Santa cruz de Tenerife: Idea.
- Latcham, R. (1924). Los aborígenes de Chile por José Toribio Medina. Su valor científico en la actualidad. *Revista Chilena de Historia y Geografía*, XLV, pp. 302-307.
- Mandrini, R. & Ortelli, S. (1993). *Volver al país de los Araucanos*. Buenos Aires: Sudamérica.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Monrroy-Concha, S. & Pincheira-Ulbrich, J. (2013). Nivel de conocimiento de la nueva Ley de bosque nativo y fomento forestal: el caso de los pequeños propietarios forestales de la Cordillera de Nahuelbuta (Chile). *Mundo Agrario*, 13 (26), pp. 1-27.
- Montenegro-Romero, T. & Peña-Cortés, F. (2010). Gestión de la emergencia ante eventos de inundación por tsunami en Chile: el caso de Puerto Saavedra. *Revista de geografía Norte Grande*, 47, pp. 63-80.
- Peña-Cortés, F., Carrasco, N., Almendra, O. & Rojas-Maturana, M. (2009b). Hacia un enfoque interdisciplinar sobre territorio y desarrollo. *Cultura, hombre, sociedad*, 17 (1), pp. 73-81.
- Peña-Cortés, F., Escalona-Ulloa, M., Rebolledo, G., Pincheira-Ulbrich, J. & Torres-Álvarez, O. (2009a). Efecto del cambio en

- el uso de suelo en la economía local: una perspectiva histórica en el borde costero de La Araucanía, sur de Chile. En U. Confalonieri, M. Mendoza & L. Fernández (eds.) *Efecto de los cambios globales sobre la salud humana y la seguridad alimentaria*, (pp. 184-197). Buenos Aires: Cytel.
- Peña-Cortés, F., Gutiérrez, P., Rebolledo, G., Escalona, M., Hauenstein, E., Bertran, C., ... Tapia, J. (2006). Determinación del nivel de antropización de humedales como criterio para la planificación ecológica de la cuenca del Lago Budi, IX Región de La Araucanía, Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, 36, pp. 75-91.
- Peña-Cortés, F., Pincheira-Ulbrich, J., Bertrán, C., Tapia, J., Hauenstein, E., Fernández, E. & Rozas, D. (2011). A study of the geographic distribution of swamp forest in the coastal zone of the Araucanía Region, Chile. *Applied Geography*, 31, pp. 545-555.
- Pérez, I. (2004). Ecosistemas mapuches, diálogo intercultural para la restauración ambiental de la región de La Araucanía. *Revista CET Sur*, 3, pp. 1-14.
- Poblete, R. (2009). Educación Intercultural en la escuela hoy: Reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), pp. 181-200.
- Postel, S. & Thompson, B. (2005). Watershed protection: Capturing the benefits of nature's water supply services. *Natural Resources Forum*, 29, pp. 98-108.
- Quilaqueo, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educación en Revista*, 29, pp. 229-239.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*, 505, pp. 79-102.
- Quilaqueo, D. & Merino, M. (2003). Estereotipos y prejuicios étnicos hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de historia. *Revista Campo Abierto*, 23, pp. 119-135.
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis*, 9 (26), pp. 377-360.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara, revista de antropología chilena*, 46 (2), pp. 271-283.
- Quintriqueo, S. & Quilaqueo, D. (2006). Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile. *Cuadernos Interculturales*, 4 (7), pp. 81-95.
- Quintriqueo, S. & Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento. *Estudios pedagógicos*, 39 (1), pp. 199-216.
- Sarrasin, E. (1994). Bilinguisme eu biculturalizme chez les Atikamekw. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19 (2), pp. 165-181.
- Savoy, F. (1994). *Educación y Formación Humana*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ther, F. (2008). Prácticas cotidianas e imaginarios en sociedades litorales. El sector de Cucao, Isla Grande de Chiloé. *Chungará*, 40 (1), pp. 67-80.
- Torrejón, F. & Cisternas, M. (2002). Impacto ambiental temprano en la Araucanía deducido de crónicas españolas y estudios historiográficos. *Bosque* 24 (3), pp. 45-55.
- Vignaux, G., Fall, K. & Turgeon, L. (1998). *Les recherches interculturelles: heritages conceptuels et nouveaux enjeux. Des theories, des pratiques, de analyses*. París: L'Harmattan.
- Williamson, G. (2008). Escuela rural y Lof Mapu en La Araucanía. *Revista Digital y Rural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 5 (9-10), pp. 1-19.
- Zabala, J. (2008). Los colonos y la escuela en la Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la región de La Araucanía (1887-1915). *Universum*, 23 (1), pp. 268-286.

Referencia para citar este artículo: García-García, V. D. (2015). Emprendimiento Empresarial Juvenil: Una evaluación con jóvenes estudiantes de universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1221-1236.

Emprendimiento Empresarial Juvenil: Una evaluación con jóvenes estudiantes de universidad*

VÍCTOR DANIEL GARCÍA-GARCÍA**

Formador e investigador del Colectivo Juventud entre Tules A. C., México.

Artículo recibido en febrero 5 de 2015; artículo aceptado en marzo 20 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *Se reflexiona aquí en torno a una de las estrategias que en México se han destacado para atender la crisis de empleo decente. Mi objetivo es indagar sobre las intenciones que los jóvenes y las jóvenes estudiantes de universidad tienen respecto al emprendimiento empresarial. A través de una encuesta aplicada a una muestra probabilística de jóvenes universitarios y universitarias, obtuve resultados que dejan ver que, aun cuando existe una fuerte estrategia mediática orientada a posicionar el tema en la gente joven, la población juvenil todavía no adopta ni adapta sus prácticas a esta dinámica empresarial. Se concluye que el emprendimiento empresarial juvenil puede ser una estrategia adecuada para: (1) enfrentar la crisis de empleo decente; (2) agenciar al sujeto joven, siempre y cuando existan las condiciones materiales y culturales propicias para llevarlo a cabo.*

Palabras clave: joven, desempleo, empleo de jóvenes, políticas de empleo, trabajo, estrategia de desarrollo (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabra clave autor: emprendimiento empresarial.

Youth Entrepreneurship: An assessment with university students

• **Abstract (analytical):** *This text reflects on one of the strategies that Mexico has employed to address the crisis of decent employment. The objective was to investigate the intentions that young people studying at university have regarding entrepreneurship. Through the application of a survey with a sample of university students, the results show that even though there is a strong media strategy to associate entrepreneurialism with young people, this population has not yet adopted or adapted their practices to include the entrepreneurial dynamic. The author concludes that youth entrepreneurship represents an adequate strategy to: (1) address the crisis in decent employment; (2) empower young people, provided that there are material and cultural conditions for engaging in entrepreneurial initiatives.*

Key words: youth, unemployment, youth employment, employment policy, labor, development strategy (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Key words author: entrepreneurship.

* En este artículo de investigación científica y tecnológica presento algunos de los resultados de la investigación intitulada "Emprendimiento Empresarial Juvenil como respuesta a la crisis de empleo", la cual se inició en agosto de 2013 y se terminó en octubre de 2014. El autor realizó la investigación para obtener el grado de Maestro en Administración en la Universidad Politécnica del Valle de México (UPVM), Estado de México; fue financiada por el Colectivo Juventud entre Tules A.C. Investigación de campo. La aprobación de la tesis se hizo el 13 de julio de 2015 según el artículo 26 del reglamento de posgrado, matrícula 2212030012. Área: Economía y Negocios. Subárea: Negocios y Management.

** Sociólogo por la UAM-Azcapotzalco. Politólogo por la FES Acatlán-Unam. Especialista en Alta Dirección por la UPVM. Maestrante en Administración por la UPVM. Estado de México. Correo electrónico: g2vick@yahoo.com



Empreendimento empresarial juvenil: avaliação com jovens estudantes em universidades

• **Resumo (analítico):** Reflexão sobre uma das estratégias que tem se destacado no México para enfrentar a crise do emprego decente. O objetivo foi investigar as intenções que jovens universitários possuem sobre empreendedorismo. Através de uma pesquisa realizada em uma amostra selecionada entre estudantes universitários, os resultados obtidos mostram que, mesmo se não houver uma estratégia de mídia forte que coloque o problema para pessoas jovens, a população juvenil ainda não adota, nem adapta suas práticas nesta dinâmica empresarial. A conclusão mostra que o empreendedorismo juvenil pode ser uma estratégia adequada para: (1) enfrentar a crise de empregos decentes; (2) agenciar o sujeito jovem, sempre e quando haja condições materiais e culturais para a sua realização.

Palavras-chave: jovem, desemprego, emprego dos jovens, políticas de emprego, trabalho, estratégia de desenvolvimento (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

Palavra-chave autor: empreendedorismo.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Jóvenes, mercado de trabajo y emprendimiento empresarial. -4. Resultados. -5. Conclusión. -Lista de referencias.

Tabla de Siglas

Imjuve	Instituto Mexicano de la Juventud
Imej	Instituto Mexiquense de la Juventud
Inadem	Instituto Nacional del Emprendedor
UPVM	Universidad Politécnica del Valle de México
PyMEs	Pequeñas y Medianas Empresas
Inegi	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
PEA	Población Económicamente Activa

1. Introducción

Hoy en día México se enfrenta a una crisis de empleo juvenil decente de altas proporciones, aun cuando de las naciones integrantes de la Ode, es la cuarta con los indicadores de desempleo más bajos, 4.9% de la PEA para el año 2014 se ubicaba en dicha condición, la tasa de desempleo juvenil para el mismo periodo de medición alcanzó el 9.6%, es decir, duplicó la tasa de desempleo general (Ode, 2014).

Datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2013 del Inegi indicaron que el 33% de jóvenes de estratos altos con estudios profesionales terminados, laboraban en ocupaciones no profesionales, mientras que para el caso de los individuos jóvenes de estratos bajos con estudios profesionales terminados, el 60% laboraba en ocupaciones no profesionales.

Dado lo anterior, diversas instituciones

-tanto públicas¹ como privadas-, han impulsado propuestas para atender las tasas de desocupación e informalidad que enfrenta la población joven. En este tenor, una de las estrategias más utilizadas para afrontar la crisis de empleo decente es el fomento al emprendimiento empresarial en jóvenes.

En este artículo recupero algunos resultados obtenidos de la investigación *Emprendimiento Empresarial Juvenil como respuesta a la crisis de empleo*, la cual tuvo como objetivo conocer y diagnosticar las intenciones de emprendimiento empresarial en jóvenes estudiantes de universidad.

Presento información respecto a las tasas de desempleo e informalidad que enfrenta la PEA Juvenil en México. En este sentido, los datos que recupero sirven como indicadores

¹ En México, desde el año 2002 existe la Ley para el Desarrollo de la Competitividad de la micro, pequeña y mediana empresa, la cual tiene como objetivo promover el desarrollo económico del país a través del fomento e impulso de las MiPyMes.

para evidenciar que el problema de la crisis de empleo juvenil no es un fenómeno coyuntural, sino de largo plazo y estructural.

Posteriormente reflexiono en torno a la fuerza que está cobrando actualmente el emprendimiento empresarial en México, debido a que desde la lógica del Gobierno en turno, esta estrategia de política laboral permitiría atacar los desequilibrios que actualmente enfrenta el mercado de trabajo.

En este sentido, mi propuesta en este artículo radica en argumentar que la estrategia de fomento al emprendimiento empresarial juvenil solo podrá ser viable si se entiende desde dos enfoques fundamentales: 1) desde el enfoque interdisciplinario, y 2) desde el enfoque multisectorial.

La técnica de investigación que utilicé fue la encuesta, la que apliqué a una muestra probabilística estratificada de jóvenes estudiantes universitarios y universitarias de la licenciatura en Administración y Gestión de PyMEs de la UPVM.

Los resultados que obtuve permiten evidenciar que aun cuando el emprendimiento empresarial se presenta como una opción en el horizonte próximo de los jóvenes y las jóvenes estudiantes universitarios abordados, todavía hace falta trabajo para que tengan las herramientas necesarias con las cuales puedan acceder a los recursos que las instituciones ofertan para iniciar nuevas empresas.

2. Metodología

La investigación la llevé a cabo entre agosto de 2013 a octubre de 2014. Los sujetos de estudio fueron jóvenes estudiantes universitarios y universitarias, inscritos en la licenciatura de Administración y Gestión de PyMEs de la UPVM².

Levanté una encuesta de 25 preguntas en formato auto-aplicado a una muestra de

la población total de jóvenes estudiantes de universidad³.

Siguiendo a Morales (2012), el tipo de muestreo fue representativo probabilístico estratificado. Considerando que conocía el dato del grupo de referencia bajo estudio, calculé la muestra con la fórmula 1, la cual, en términos estratificados, estuvo integrada por 249 mujeres y 197 hombres⁴.

Fórmula 1. Fórmula para calcular muestra cuando se conoce el tamaño de la población.

$$n = \frac{N}{1 + \frac{e^2(N-1)}{z^2pq}}$$

Fuente: Fórmula tomada de Morales (2012)

Orienté la encuesta -entendida como una técnica de verificación empírica (Babbie, 1988)- a conocer la intención de emprendimiento empresarial en jóvenes estudiantes de universidad, así como el conocimiento y manejo que tienen en torno a las ofertas y oportunidades que desde organizaciones públicas y privadas se generan.

Con la información recabada y cuantificada, realicé una sistematización e interpretación que me permitieron evaluar el nivel de penetración que tiene el fenómeno del emprendimiento empresarial sobre la población en estudio.

La investigación fue de corte interdisciplinaria, ya que integré diferentes enfoques analíticos en la elaboración, diseño,

2 Desde el punto de vista del documento Agenda de Desarrollo e Inversión Social en Juventud: Una estrategia post 2015 para Iberoamérica, de la OIT, este grupo juvenil tiene gran visibilidad pública, y viendo los últimos movimientos juveniles en México -por ejemplo los movimientos estudiantiles juveniles #YoSoy132 o #todossomospolitécnico-, tendría que agregarse su gran influencia política.

3 Es importante indicar que en la investigación utilicé una metodología con perspectiva de género, por lo mismo en la recolección, sistematización e interpretación de datos en torno a las intenciones de emprendimiento empresarial de los sujetos de estudio presté atención a su condición de sexo. No obstante lo anterior, en este artículo se presentan los resultados en términos agregados, ya que el espacio no permite presentarlos en términos de sexo del individuo encuestado.

4 La población total de mujeres fue de 708, mientras que la población total de hombres fue de 405. El nivel de confianza fue de 95% y se aceptó un error muestral de 5%. Se levantó la encuesta en el mes de mayo del año 2014, abordando a jóvenes estudiantes universitarios y universitarias inscritos en los cuatrimestres 3°, 4°, 5°, 6°, 7° y 9°, del periodo lectivo 14-01.

ejecución e interpretación de los resultados obtenidos.

Los ejes de estudio de esta investigación giraron en torno a tres unidades de análisis: 1) jóvenes estudiantes universitarios y universitarias, 2) crisis de empleo juvenil decente, 3) emprendimiento empresarial.

Para cada una de las unidades de análisis generé sus respectivas variables empíricamente observables y sus indicadores de medición, que me permitieron efectuar un proceso de operacionalización para estructurar el instrumento de recolección de información.

3. Jóvenes, Mercado de Trabajo y Emprendimiento Empresarial

a) Mercado de Trabajo Juvenil

Una de las problemáticas más evidentes que ha enfrentado la sociedad mexicana en el último cuarto de siglo, es la crisis de empleo decente (Organización Internacional del Trabajo, 2007), así como las consecuencias que se han derivado de este fenómeno social.

En este tenor, diversos teóricos han abordado las causas y las consecuencias, así como posibles estrategias que se podrían impulsar e implementar desde los ámbitos público y privado para hacer frente a los desequilibrios del mercado laboral.

Una de las franjas poblacionales donde ha impactado en mayor medida la desocupación y la informalidad, es la población juvenil, no solamente quienes por diferentes causas no han podido acceder a una formación académica, sino también sujetos jóvenes con nivel educativo universitario, incluso con nivel de posgrado.

Desde la interpretación sociológica, varios autores han demostrado la incapacidad que evidencian en la actualidad las instituciones que antaño daban orden, seguridad y confianza para estructurar patrones de referencia en las colectividades⁵; esto principalmente debido

a la lógica de apertura y flexibilidad que las prácticas del mercado han impuesto a las estructuras gubernamentales.

Para el contexto mexicano, algunos de los hechos más importantes que han alimentado el escenario actual de crisis de empleo son:

- Desincorporación de empresas públicas.
- Bajo crecimiento económico.
- Crisis económicas recurrentes.
- Letargo productivo estructural.

Estas transformaciones a las que se ha enfrentado la sociedad mexicana han ocasionado que la crisis de empleo decente sea un problema estructural, permanente y de largo plazo, al que varias generaciones se han tenido que enfrentar.

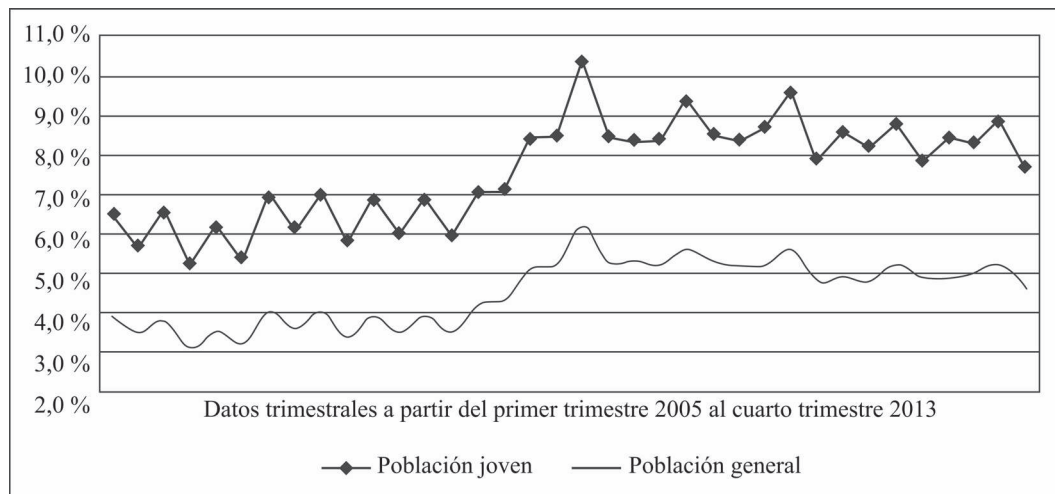
En la gráfica 1 presento indicadores que permiten evidenciar la variación y la magnitud en torno a la desocupación de la población en general y juvenil en México.

Estos datos son a partir del año 2005; sin embargo, en el documento de Rodríguez (2004) se puede revisar los porcentajes de desempleo juvenil para México en el periodo comprendido entre los años 1990 a 2001, con los cuales se puede afirmar que la crisis de empleo decente es un fenómeno estructural y permanente.

⁵ Algunos autores llaman a este fenómeno *desafiliación*, haciendo referencia a que las instituciones han perdido sentido, principalmente para las generaciones jóvenes (Reguillo, 2010, Pérez, 2010). Por otro lado, también es entendido como *desinstitucionalización de lo público*, en el sentido de que son los sujetos de manera individual los que afrontan los retos y anhelos de sus propias biografías, ya que los referentes de antaño dejaron

de proporcionar el contenido que les caracterizaba (Pérez, 2012).

Gráfica 1. Histórico de la tasa de desocupación en población joven y población general, México, 2005 a 2013.

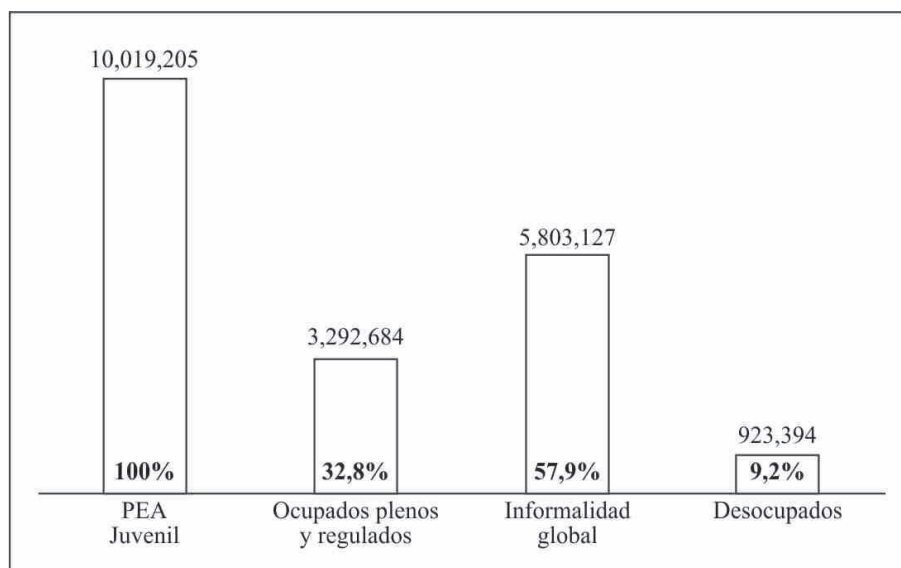


Fuente: Programa Nacional de Juventud 2014-2018, México.

Para ilustrar más claramente la situación que enfrentaba la PEA Juvenil, en la gráfica 2 recupero algunos datos del documento del Inegi (2014) “Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de su condición

de actividad 2013”, con los cuales podemos observar que el porcentaje de desocupación juvenil para el año 2013 fue de 9.2%, mientras que la informalidad global⁶ alcanzó el 57.9% de la PEA Juvenil.

Gráfica 2. PEA Juvenil (2013).



Fuente: Elaboración propia con información del Inegi (2014)

6 Siguiendo al Inegi (2014), la informalidad global comprende a: (1) el sector informal; y (2) todas las otras formas de ocupación que, aunque estén dentro de un tipo de unidad económica, no proporciona seguridad social.

En este orden de ideas, datos del Inegi (2014b) proporcionados en el contexto del Día Internacional de la Juventud 2014, permiten afirmar que la crisis de empleo juvenil en México se ha mantenido, ya que aun cuando el porcentaje de desocupados y desocupadas han disminuido, quienes se ubican en la informalidad global han aumentado considerablemente respecto al año 2013:

- La tasa de desocupación de jóvenes durante el primer trimestre del año 2014 fue del 8.4%⁷.
- En lo que respecta a la informalidad global en el mismo periodo, se reporta que el 67% de la población joven está en dicha condición.

Estos datos permiten evidenciar que actualmente en México, el mayor porcentaje de la PEA Juvenil se ubica en una *condición incierta* en términos laborales, ya que el 67% de esta se encuentra fuera de la condición de “ocupado pleno y regulado”⁸, por tal motivo la crisis de empleo juvenil se ha mantenido como un problema estructural.

Por lo antes anotado, algunas empresas ofertan empleos que evidencian características negativas para el desarrollo y seguridad de las capacidades, trayectorias e itinerarios de las personas jóvenes, ya que se desarrollan en ambientes inseguros y peligrosos, lo cual coloca a la gente joven como sujetos trabajadores completamente desprotegidos (Toledo, 2006).

Estos empleos representan la manifestación más evidente de los procesos de “flexibilidad laboral” impulsados desde los años setenta en el mundo, que encuentran su máxima expresión en México a partir de la década de los años 80.

Dado lo anterior, en lugar de tener un empleo decente, se vive una suerte de *empleo precario*⁹ (Toledo, 2006), que para el caso de México alcanza una magnitud del 67% de la PEA Juvenil.

En este sentido, Ruiz y Ordaz (2011) indican que el empleo formal se parece cada vez más al empleo informal, ya que la característica particular que va cobrando fuerza en el mercado laboral es proporcionar empleos sin prestaciones ni protección social; la tasa de ocupación en el sector informal global antes presentada así lo corrobora.

En este contexto de inclusión desigual laboral, las trayectorias laborales exitosas basadas en el *incrementalismo* -posibilidades de ascenso en la escala jerárquica organizacional- son cada vez más escasas, ocasionando con esto la postergación de los ritos de iniciación de la vida adulta (Pérez, 2010).

Ahora bien, el contexto de precarización laboral que sufre la población juvenil ha ocasionado transformaciones estructurales en torno a la construcción de las historias de vida de la gente joven, ya que entre otras cuestiones se han generado rupturas en las *modalidades de transición*¹⁰ (Casal, García, Merino & Quesada, 2006), y entre los procesos y ritos de paso establecidos, reconocidos y compartidos en la sociedad¹¹.

Por tal motivo, la población juvenil se ubica generalmente en un contexto en el que no pueden tomar decisiones relevantes, debido a su condición de dependencia. Lo anterior ocasiona que no exista la posibilidad, ni las opciones, de construir un proyecto de vida particular, propio, autónomo, ya que no se ha cumplido plenamente el proceso de transición de la persona joven al mercado de trabajo.

Dado lo anterior hay una ruptura en el proceso de planeación de futuro del sujeto joven (Pérez, 2012), debido a que prevalece una frustración continua en torno a no poder llevar a cabo las expectativas construidas.

Los datos recuperados permiten elaborar un mapa descriptivo donde se rastrean prácticas

7 La población juvenil que enfrenta mayores niveles de desocupación es aquella ubicada entre las edades de 15 a 19 años con un 9.8%, y quienes se ubican entre los 20 a 24 años de edad con un 9.2%.

8 Se hace referencia a la PEA juvenil que se encuentra en cualquier unidad económica donde se tenga acceso a la seguridad social.

9 El cual hace referencia a un empleo, ausente de seguridad social, de certidumbre laboral y de retribución laboral justa.

10 La transición al mercado del trabajo es un concepto dinámico que hace referencia al periodo que transcurre desde que el individuo joven termina su educación -graduado o no graduado- hasta que obtiene por primera vez un empleo decente, estable y satisfactorio (Organización Internacional del Trabajo, 2013).

11 En este tenor, la Organización Internacional del Trabajo (2013) indica que el principal desafío que enfrentan las personas jóvenes al incorporarse al mercado de trabajo no es solamente encontrar una ocupación laboral que satisfaga sus expectativas con base en sus experiencias, conocimientos, competencias y habilidades, sino también establecer una relación laboral de reconocimiento mutuo, duradera y estable, que le permita desarrollar su proyecto de vida.

de exclusión y discriminación en torno al mercado laboral juvenil que, entre otras cosas, evidencian procesos de “emancipación frustrada” (Recio, 2010), que requieren ser atendidos por estrategias de administración del trabajo.

b) Emprendimiento Empresarial Juvenil

Una de las estrategias que en México ha cobrado fuerza para hacer frente a la crisis de empleo decente, ha sido el impulso al emprendimiento empresarial.

En la misma “Agenda de Desarrollo e Inversión Social”, se establece como una de las cinco áreas de intervención el fortalecimiento de la *inserción laboral* a través del “ofrecimiento de apoyos más integrales y efectivos a quienes quieran impulsar micro emprendimientos productivos” (Organización Iberoamericana de la Juventud, 2013).

Por tal motivo, es fundamental indicar que existen diversos tipos de emprendimiento, los cuales, en términos generales, se pueden clasificar poniendo atención al “tipo” de acción social que llevan a cabo (Alcaraz, 2011).

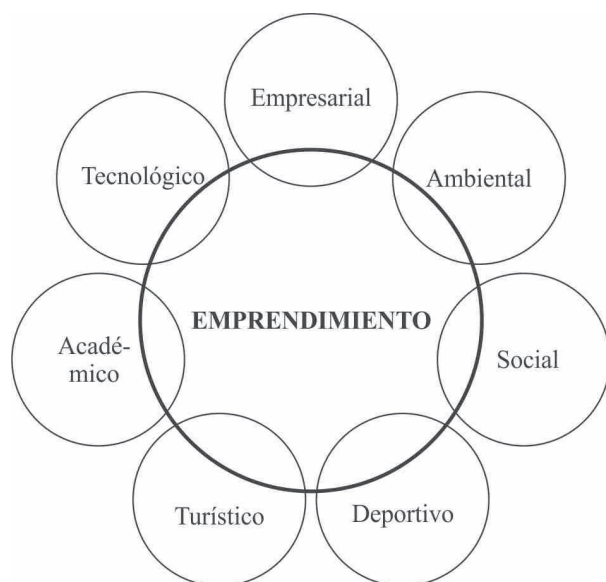
soportada en teorías prestadas de la administración, la economía, la ingeniería, la historia, la sociología, la ciencia de políticas e incluso la psicología (Toca, 2010).

Dado lo anterior se ha indicado de forma muy atinada que

(...) los economistas han tendido a aproximarse al tema de la creación de empresas desde una visión centrada fundamentalmente en el rol del emprendedor (el qué), las ciencias humanas ponen su énfasis en los aspectos personales (quién y por qué), mientras que las ciencias administrativas y de gestión se han centrado en el proceso (el cómo) (Heller, 2010, p. 20).

Por tal motivo, para entender la complejidad e importancia actual del emprendimiento empresarial, es necesario abordarlo desde diversas perspectivas académicas. En la gráfica 4 muestro algunos de los temas que diversas disciplinas abordan relacionados con el asunto en estudio de este artículo.

Gráfica 3. Tipos de Emprendimiento.



Fuente: Elaboración propia.

En este orden de ideas, el proceso de emprendimiento empresarial requiere ser entendido como una actividad interdisciplinar,

Gráfica 4. Temas relacionados al emprendimiento empresarial por disciplina.

Fenómeno administrativo	Fenómeno sociológico	Fenómeno psicológico	Fenómeno político
Proceso de conducción de la organización (PODC) (PHVA)	Empresa como organización social	Autoeficacia	Políticas públicas de apoyo al emprendedurismo
Plan de negocios	Valores	Capacidades	Generación de empleos
Marketing	Recursos humanos	Habilidades	Aportación al PIB nacional
Responsabilidad social empresarial	Relaciones sociales	Competencias	Presupuestos etiquetados para apoyo al emprendedurismo
Recursos humanos	Redes de apoyo (moral)	Intenciones de emprendimiento	Financiamiento gubernamental
Financiamiento por parte de la banca privada	Educación en emprendimiento	Experiencia y formación	Facilidades y flexibilización de aspectos legales
Uso de TIC's	Prestigio	Liderazgo	Institucionalidad emprendedora
Aspectos contables	Estatus	Inteligencia emocional	Habilidades directivas
Desarrollo e investigación	Modelos de rol emprendedor	Personalidad proactiva	Relaciones de poder

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de México, el emprendimiento empresarial juvenil ha cobrado gran importancia, ya que desde el punto de vista gubernamental, académico y empresarial, la incursión de la gente joven a esta lógica organizacional coadyuvaría entre otras cosas a: (1) la generación de empleos; (2) la reducción de las cifras de desempleo e informalidad juvenil; y (3) la generación de procesos de vinculación en las trayectorias educativo-laborales.

Por lo mismo, desde varias Secretarías de Estado, Cámaras Empresariales, Instituciones Académicas y Organizaciones Civiles, se han impulsado diversas estrategias para fomentar el emprendimiento empresarial en la gente joven (Suárez & Pérez, 2008)

En este sentido, es importante indicar que dichas estrategias encaminan sus actividades a enseñar a la gente joven modelos de gestión que les permitan optimizar los recursos con los que se cuenta, y al mismo tiempo generar subjetividades con las que puedan (auto)

responder a las necesidades y requerimientos que el mercado exige (Rojas & Castellanos, 2014).

Indicado lo anterior, la investigación definió el emprendimiento empresarial juvenil como aquellos procesos formales y legales que se llevan a cabo por sujetos jóvenes, orientados a satisfacer una necesidad específica en el mercado, contribuyendo con ello a fortalecer el mercado de trabajo, de bienes, técnicas y/o servicios, mediante el aprovechamiento de las oportunidades estructurales que existen, permitiendo así impulsar un posicionamiento y un agenciamiento del sujeto joven y de su diversidad¹², a partir de generar un reconocimiento social por parte de sus pares

12 Por *agenciamiento del sujeto joven* se entiende el rol de primera importancia que tiene la gente joven al momento de diseñar sus propias vidas, su propia identidad, y el impacto que tienen sus acciones sobre la construcción de la comunidad, así como el reconocimiento por parte de la cultura hegemónica y/o parental de las acciones que lleva a cabo la gente joven (Reguillo, 2010) (Urteaga, 2010) (García, Rosas & Salazar, 2012).

y demás agregados sociales, a pesar de todos los conflictos y tensiones sociales existentes a casusa de su condición etaria¹³.

Sobre la base de lo expuesto, hay que destacar que en el proceso de emprendimiento empresarial existe una posibilidad latente de agenciamiento del sujeto juvenil que permitiría:

- a) Un reconocimiento social y una apropiación de roles de primera importancia para el fortalecimiento del mercado laboral, y por ende para el desarrollo de la economía local.
- b) Independencia y autonomía en términos económicos, laborales y familiares¹⁴.
- c) Iniciar un proceso complejo, pero complementario, entre tres tipos de capitales para poder alcanzar movilidad social¹⁵.

Este proceso vinculatorio relaciona el capital objetivo (capital escolar), el capital social (relaciones sociales) y el capital político (reconocimiento social) (Reguillo, 2010), que necesariamente se desarrolla al momento de echar a andar empresas juveniles¹⁶.

- d) Apartir de generar procesos de vinculación entre los itinerarios educativos y laborales, se estará en la posibilidad de iniciar procesos de enclasmiento que permitan desarrollar trayectorias exitosas, independientemente del origen del sujeto joven emprendedor.

En este punto del argumento, es necesario indicar que el impulso al emprendimiento empresarial juvenil no debe verse, desde un punto de vista simplista, como iniciativas individuales de jóvenes que identifican oportunidades y son capaces de aprovecharlas, cuestión que ocasiona la generación de interpretaciones diferenciadas entre quienes quieren y buscan integrarse de forma “proactiva” a la sociedad y quienes no tienen las capacidades o el interés por incorporarse, y por ende quedan excluidos e incluso estigmatizados.

En cambio, desde una perspectiva incluyente, el impulso al emprendimiento empresarial juvenil necesita de la inserción de la mayor cantidad posible de gente joven, inclusión que requiere darse en condiciones de equidad e igualdad, descartando las limitantes que se presentan por condiciones estructurales, como el género o la edad, que a final de cuentas “ahondan las brechas y las distinciones entre grupos sociales y menoscaba los fundamentos mismos de la cohesión social” (Aparicio, 2013, p. 540).

En relación con lo anterior, un estudio de análisis comparado entre ejercicios de emprendimiento empresarial realizado en tres países diferentes, destaca que México ocupa uno de los primeros puestos internacionales en actividad emprendedora; la investigación subraya que del total de sujetos emprendedores en México, el 30% tiene entre 16 y 24 años, es decir, hay una presencia fuerte de emprendimiento empresarial juvenil (Sánchez, 2009).

No obstante lo anterior, desde el punto de vista de la Organización Internacional del Trabajo (2013), en América Latina no existen argumentos sólidos empíricos que evidencien que la gente joven tenga mayor inclinación al emprendimiento empresarial¹⁷.

13 Se está hablando de *microempresas de desarrollo* en los términos expuestos por Rodríguez (2004).

14 La autonomía a la que se menciona aquí refiere a condiciones laborales y de ingresos, que permitirían una emancipación de la tutela familiar, lo cual no tiene relación con el resto de las condiciones de vida de cualquier sujeto. Para abordar más sobre este tema recomiendo revisar el artículo de Albert Recio (2010).

15 Es importante dejar en claro que el proceso de movilidad social en el siglo XXI no es en nada igual al proceso de movilidad social del siglo XX, el cual se basó en gran parte en acumular capital educativo para ascender en la escala social. En la actualidad, la acumulación de capital escolar no es una garantía de movilidad social.

16 Esta última característica permite que el individuo joven emprendedor pueda comenzar a llevar a la práctica los conocimientos académicos que pudiera tener, así como los que va adquiriendo en el proceso de implementación empresarial, es decir, deja de ser un “estudiante permanente” para volverse un “ejecutor permanente”. Es importante destacar que no necesariamente se tienen que presentar los tres tipos de capitales que se comentan para iniciar un emprendimiento. El argumento es que al poder conjuntar los tres se estará en la posibilidad de agenciar y poder alcanzar una movilidad social.

17 Otras observaciones que se pueden recuperar del documento de la Organización Internacional del Trabajo son las siguientes: “El emprendimiento empresarial es una línea relativamente reciente en la región; no cuenta con un nivel de inversión adecuada; el tema es marginal en las políticas educativas; no hay diagnósticos suficientes respecto a la situación de la juventud emprendedora; no se constatan políticas públicas integrales de emprendimiento empresarial juvenil que lo apoyen y promuevan” (Organización Internacional del Trabajo, 2013, p. 95).

4. Resultados

Las tres principales problemáticas estructurales que indicaron las jóvenes y los jóvenes estudiantes universitarios participantes en este estudio, fueron:

1. Las adicciones (drogas, alcohol), con un 29.8 %.
2. Oportunidades de empleo decente, con un 22.6 %.
3. La inseguridad y la delincuencia, con un 19.7 %.

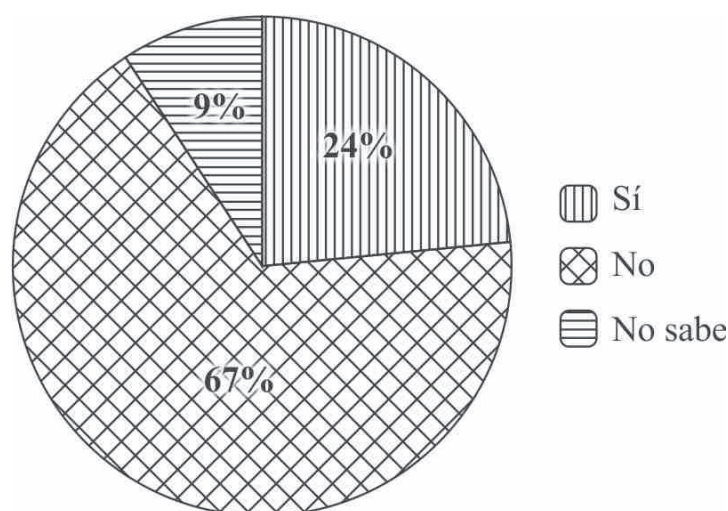
Estos datos son interesantes, ya que permiten ver que para los individuos jóvenes participantes, una de las principales problemáticas que identifican y que enfrentan

al momento de generar sus itinerarios y trayectorias, es la falta de oportunidades de empleo decente.

En este orden de ideas, una de las preguntas activadoras que me permitió ir adentrando a los jóvenes estudiantes universitarios encuestados en la temática de estudio, descansó en interrogarlos respecto a si creían que en México existía una cultura empresarial juvenil.

Los datos obtenidos indican que para un 67.3% no existe una cultura empresarial juvenil, mientras que el porcentaje de jóvenes estudiantes de universidad que mencionaron que sí existe fue de 23.5%, y quienes indicaron que no sabían alcanzó un total de 9.2%.

Gráfica 5. Existencia de una cultura empresarial juvenil en México.



Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta “Emprendedurismo empresarial juvenil como respuesta a la crisis de empleo juvenil”.

Como complemento a esta pregunta, independientemente de la respuesta que proporcionaron, se les solicitó que justificaran en términos cualitativos su respuesta.

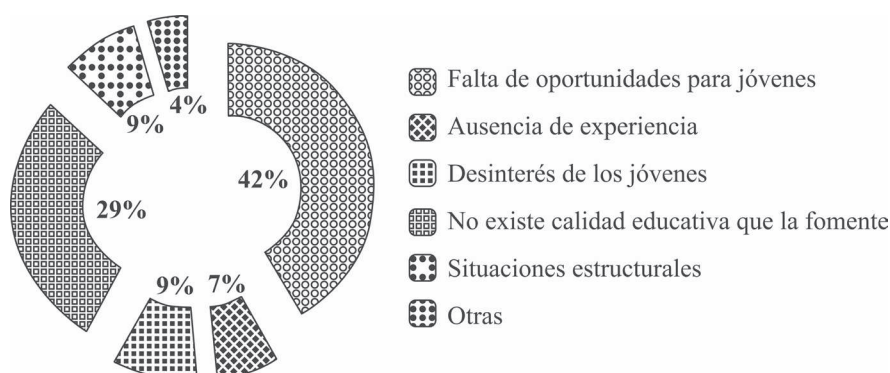
Para los sujetos que indicaron que no existía una cultura empresarial juvenil en México, se generaron seis categorías con base en las

similitudes de la información proporcionada¹⁸. La gráfica 6 reseña dichas categorías¹⁹.

18 Es importante comentar que utilicé la metodología *bola de nieve* para la generación de las seis categorías.

19 Conociendo perfectamente que este tipo de organización de la información obtenida genera cierto sesgo en la medición, debo decir que es una buena herramienta metodológica para controlar una información amplia y diversa.

Gráfica 6. Causas por las cuales no existe una cultura empresarial juvenil en México.

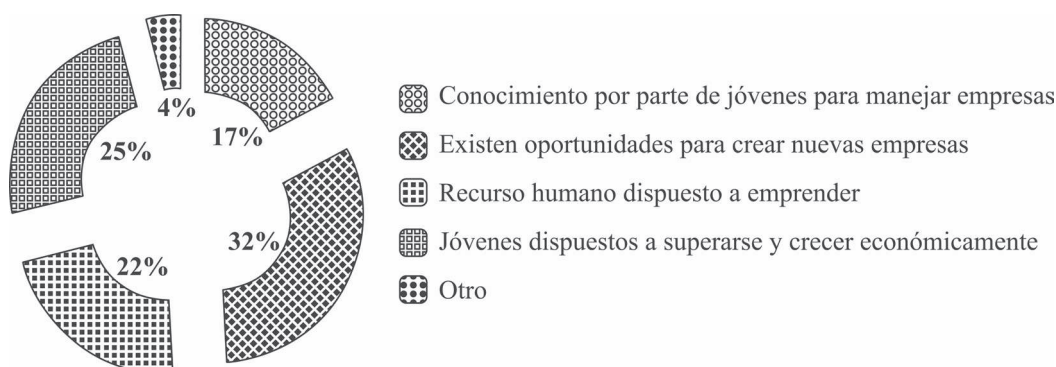


Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta
“Emprendedurismo empresarial juvenil como respuesta a la crisis de empleo juvenil”.

En el caso de las respuestas que indicaron que sí existía una cultura empresarial juvenil en México, las categorías que creé a partir del

mismo principio metodológico fueron las que aparecen en la siguiente gráfica.

Gráfica 7. Causas por las cuales sí existe una cultura empresarial juvenil en México.



Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta
“Emprendedurismo empresarial juvenil como respuesta a la crisis de empleo juvenil”.

Otra interrogante realizada a los sujetos jóvenes estudiantes universitarios participantes en la encuesta, buscaba conocer cuál elemento -(1) la formación individual o (2) el conocimiento del contexto económico y los apoyos que existen para iniciar empresas- era más importante al momento de iniciar un emprendimiento empresarial, a lo cual encontré que:

- En un 49%, lo más importante es contar con habilidades personales para organizar lo necesario para crear planes de negocios, así como para inventar o descubrir bienes y/o servicios que

sirvan para autoemplearse y generar un negocio propio.

Es decir, en mayor medida el aspecto de la formación del sujeto emprendedor fue lo más importante.

- En segundo lugar, destaco el aspecto de generar procesos de vinculación entre las capacidades y competencias personales para crear un negocio propio, y las oportunidades que desde la estructura se ofertan para iniciar negocios propios con un 27%.
- Tener conocimiento del contexto socioeconómico del país y de las oportunidades que desde la escuela, el

Gobierno y las cámaras empresariales se ofrecen para iniciar negocios propios, quedó en tercer lugar con un 24%.

Esta información es de relevancia al momento de iniciar emprendimientos empresariales, ya que, como lo indica Rodríguez (2004), no se puede actuar con base en voluntarismos estériles, sino que se requiere conocer el entorno económico, los procesos de reconversión productiva, e incluso las ofertas institucionales de apoyo al emprendimiento empresarial.

Con los datos encontrados para esta pregunta se evidencia que hace falta que los sujetos encuestados presten más atención al contexto económico y a las transformaciones que muestran los procesos productivos, para que puedan llevar a cabo emprendimientos empresariales integrales²⁰.

En cuanto a la intención emprendedora que muestran los individuos jóvenes encuestados, los resultados evidencian que el interés es elevado, ya que en términos agregados el 90% indicó que sí ha pensado iniciar un negocio propio, mientras que solo el 10% indicó no haberlo contemplado.

Esta información contrasta con el 67% de jóvenes estudiantes universitarios que indicó que no existe una cultura empresarial juvenil en México.

En este tenor, algunas preguntas que podríamos hacernos son: ¿qué pasará con los nueve de cada 10 jóvenes que han pensado en iniciar un negocio?, ¿acaso esta intención emprendedora se frustrará, debido a las limitantes que existen para impulsar una cultura empresarial juvenil en México y debido a la baja importancia que los sujetos encuestados le dan al conocimiento de las oportunidades y recursos que desde las estructuras se generan para iniciar nuevas empresas?

En lo que respecta al modelo rol -una variable que desde la literatura especializada en el tema del emprendimiento empresarial destaca debido a su importancia en la generación de

experiencia, conocimiento y vinculación del sujeto joven con el emprendimiento empresarial-, los datos indican que el 73% de individuos encuestados, respondió que su familia o algún pariente cercano ha iniciado un negocio propio, frente a un 27% de personas encuestadas que indicaron que no.

En este orden de ideas, el 75% de jóvenes estudiantes de universidad abordados, indicó que en un lapso de 2 años podría iniciar su propio negocio, mientras que quienes indicaron que no fueron el 25%. Estos datos refuerzan el elevado interés que muestran los jóvenes estudiantes de universidad, en iniciar su emprendimiento empresarial propio. Relacionado con esta pregunta, el motivo principal para iniciar un negocio propio fue “incrementar los ingresos”, mientras que su contraparte fue la “falta de conocimiento y experiencia”.

Por otro lado, a la pregunta respecto a cuáles eran los tres principales obstáculos que un sujeto joven emprendedor enfrenta a la hora de iniciar una nueva empresa, encontré en primer y segundo lugar la opción “escasos recursos económicos” con 48.9% y 22.2% respectivamente. La opción “falta concretar la idea que tengo en mente” se ubicó como el obstáculo número tres con un 14.3%.

Un estudio interesante para el contexto colombiano, que se relaciona con el argumento anterior, indicó que si bien se han fomentado propuestas para impulsar el emprendimiento en educación básica, secundaria y media, los resultados no han sido los esperados, debido a la incapacidad para generar procesos que permitan articular programas con instituciones que faciliten recursos para el emprendimiento juvenil (Díaz & Celis, 2011).

El argumento de Rodríguez (2004) se ubica en esta misma idea, ya que respecto a los apoyos para emprendimientos productivos, indica que se ha encontrado una falta de articulación entre crédito, capacitación y apoyo técnico, lo cual impacta de forma negativa en el desempeño y en la gestión y eficacia del mismo emprendimiento.

A la pregunta ¿crees que desde el Gobierno se impulsa el emprendimiento empresarial? encontré que en un porcentaje del 40% se

20 Rodríguez (2004) indica que muchas veces las instituciones gubernamentales son incapaces de brindar respuestas a las necesidades diversas que requiere un emprendimiento empresarial. Por tal motivo, es necesario abordarlo desde un enfoque multisectorial.

indicó que sí se impulsa, mientras que un 60% mencionó que no.

Con estos datos se puede estructurar un discurso alterno respecto a los que se impulsan con estrategias de comunicación tradicional y digital por parte de las instituciones gubernamentales, ya que para las jóvenes y los jóvenes estudiantes de universidad encuestados, en una cantidad de 6 de cada 10 se indica que desde el Gobierno no se impulsa la generación de nuevas empresas.

En torno al conocimiento de alguna política o programa gubernamental que impulse el emprendimiento empresarial, los resultados indican que el 76% de los individuos encuestados no conocían ninguna política o programa gubernamental dirigida al emprendimiento empresarial, mientras que solo el 24% indicó que sí conocían alguna.

En la misma pregunta se les solicitaba, en términos cualitativos, que indicaran cuál era la política o programa gubernamental que conocían, frente a lo cual las respuestas demostraron, entre otras cosas:

- a. Desconocimiento de las políticas públicas que existen en torno al impulso del emprendimiento empresarial, ya que los argumentos presentados a las respuestas afirmativas, hacen mención a temas o aspectos relacionados con el tema de estudio, pero que no son propiamente políticas o programas públicos.
- b. Confusión en torno a las ofertas que existen desde la estructura, ya que se indicaba que las Cámaras Empresariales -como por ejemplo, la Coparmex-, era una política pública impulsada desde el Gobierno para apoyar el emprendimiento empresarial.
- c. Las menciones correctas -que fueron menos-, indicaban por ejemplo: la campaña “Pepe y Toño”; la banca de desarrollo, como por ejemplo “Nafinsa”; incubadoras que ofrece el Gobierno; las Expo Pymes; la Secretaría de Economía; o el Fonaes.

Para el caso del conocimiento de políticas públicas que impulsen el emprendimiento empresarial juvenil, las respuestas fueron aún más preocupantes, ya que del total de

individuos encuestados, solo el 14% indicó que las conocían, mientras que el 86% respondió de forma negativa.

En este orden de ideas, una de las propuestas que desde el punto de vista de políticas públicas se ha impulsado con mayor ahínco en términos económicos y publicitarios para fomentar e impulsar el emprendimiento empresarial en México, es el Inadem.

Dado que una de las vertientes que más se impulsa sobre la gente joven encuestada no solamente es la gestión y administración de PyMEs, sino la creación de estas unidades económicas, indagué por el conocimiento que tienen sobre el instituto antes mencionado.

Del total de sujetos encuestados, el 85% respondió de forma negativa en torno a conocer sobre su existencia, mientras que solamente el 15% indicó conocerlo.

De los 446 individuos encuestados, solamente el 2% indicó conocer los programas con los que cuenta el Inadem, mientras que un 98% mencionó no conocerlos. Este dato destaca por su elevado porcentaje de desconocimiento, ya que los sujetos de estudio a los que se aplicó la encuesta están encaminando su formación a crear, administrar y gestionar PyMEs.

Con la información obtenida se puede apreciar que las políticas públicas que existen para impulsar el emprendimiento empresarial son desconocidas por la mayoría de la gente joven encuestada. Aquí es importante comentar que la responsabilidad no debe recaer en las propias personas jóvenes, sino, como estas mismas lo indican: “no existen apoyos reales que impulsen la cultura empresarial juvenil”.

Es de destacar que, al revisar la información cualitativa recabada, no encontré ninguna mención a las instancias competentes en materia de juventud que existen en México, tanto a nivel federal como a nivel estatal.

Esto se comenta porque tanto el Imjuve como el Imej gestionan el programa “Emprendedores Juveniles”, que si bien tiene una cobertura limitada, pareciera que para el caso de los sujetos de análisis en esta investigación, es completamente desconocido.

En cuanto al conocimiento que tienen los jóvenes y las jóvenes estudiantes de universidad sobre los apoyos que desde el ámbito privado

se ofertan para el fomento del emprendimiento empresarial, el 97% indicó que no sabía si alguna Cámara Empresarial tenía apoyos para iniciar emprendimientos empresariales; por otro lado, quienes indicaron que sí lo sabían corresponden solo al 3%.

Como lo mencioné al inicio del artículo, el emprendimiento empresarial requiere ser desarrollado y abordado desde un enfoque multisectorial, en donde no solamente las instituciones educativas sean las encargadas de fomentarlo, sino que es una responsabilidad de instituciones públicas, privadas e incluso sociales.

Si la información respecto a los programas y recursos de apoyo que existen desde las organizaciones públicas y privadas no es manejada y conocida por jóvenes estudiantes de universidad con inclinaciones de contar con un negocio propio, se corre el riesgo de no aprovechar a plenitud el recurso humano juvenil dispuesto a poner su conocimiento, sus habilidades y su experiencia en la consecución de una empresa, cuestión que les permitiría agenciarse y empoderarse económica y socialmente.

5. Conclusiones

La finalidad del artículo fue mostrar la intención que tienen los sujetos jóvenes estudiantes de universidad, de iniciar emprendimientos empresariales, así como el conocer el manejo que tienen respecto a los programas de fomento que existen en torno al fenómeno del emprendimiento empresarial.

Como se pudo observar, los datos en términos generales indican que los sujetos jóvenes estudiantes de universidad abordados aún no hacen suyo el discurso hegemónico que se ha tratado de posicionar en la agenda social y en la subjetividad ciudadana referida al mismo fenómeno.

Los resultados compartidos evidencian que más allá de las buenas intenciones y de las campañas publicitarias que existen para impulsar el emprendimiento empresarial, en la gente joven encuestada, aun cuando existe una elevada intención de iniciar emprendimientos empresariales, no hay una apropiación de

esta estrategia -en cuanto al conocimiento de los programas públicos y privados para su fomento-, la cual está pensada para contrarrestar los desequilibrios del mercado laboral que ha impactado en mayor medida a jóvenes profesionistas.

Es indudable que la estrategia impulsada tanto desde el ámbito público como del privado para fortalecer el emprendimiento empresarial responde a una lógica de mercado, la cual trata de generar contextos académicos y de subjetivación que atiendan los desórdenes y la incapacidad que muestran las instituciones para ofertar empleos decentes y derechos laborales.

En este tenor se destacan los datos que evidencian que los programas de apoyo de organizaciones públicas y privadas dirigidos al impulso del emprendimiento empresarial, son ampliamente desconocidos por los individuos jóvenes universitarios encuestados; en este sentido, sobresale que esta misma población identifica limitantes en cuanto al acceso a los recursos objetivos que existen para iniciar nuevas empresas, es decir, por parte de los sujetos encuestados hay un reconocimiento de que los programas institucionales son limitados y, más que eso, son poco accesibles para la gente joven.

No obstante lo anterior, desde un punto de vista de política laboral y de agenciamiento del sujeto juvenil, los emprendimientos empresariales juveniles podrían ser una estrategia adecuada para enfrentar los desequilibrios del mercado laboral que actualmente está padeciendo gran parte de la población juvenil en México; sin embargo, para conseguir lo anterior se requiere seguir trabajando desde un enfoque multisectorial.

Es necesario pasar de las visiones estrechas de concebir el emprendimiento empresarial desde una visión particular, para abordarlo desde una perspectiva holística e interdisciplinaria, en donde se impulsen y fortalezcan los mecanismos y recursos que existen para generar nuevos emprendimientos empresariales.

Se requiere trabajar arduamente en impulsar y acercar a la mayor cantidad de gente joven el conocimiento de los programas y modelos de fomento al emprendimiento empresarial que actualmente existen.

Es indudable que los procesos de iniciación de emprendimientos empresariales podrían representar una modalidad de transición exitosa, siempre y cuando existan entre los itinerarios educativos y los itinerarios laborales, condiciones y contextos generados por las organizaciones para que la gente joven pueda acceder y desarrollar a plenitud la competencia del emprendimiento empresarial.

Por lo mismo, concluyo que, aun cuando el discurso hegemónico sobre el emprendimiento empresarial todavía no ha permeado de fondo en la subjetividad, en los itinerarios educativos y en la agenda de la gente joven encuestada, este tipo de acción empresarial, si es llevada a cabo de forma correcta, puede servir para fortalecer las trayectorias juveniles laborales y por supuesto su agenciamiento en sociedades como la mexicana, caracterizada por inclusiones desiguales en todos los ámbitos de acción.

Lista de referencias

- Alcaraz, R. (2011). *El Emprendedor de éxito*. México, D. F.: McGraw-Hill.
- Aparicio, P. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 527-546.
- Babbie, E. (1988). *Métodos de investigación por encuesta*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Casal, J., García, M., Merino, M. & Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectoria. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, VIII (22), pp. 9-20.
- Díaz, C. M. & Celis, J. E. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 371-380.
- García, V., Rosas, R. & Salazar, S. (2012). *Exclusión juvenil y de género: Expresiones de una violencia velada*. Tultitlán: Cojetac-Indesol.
- Heller, L. (2010). *Mujeres emprendedoras en América Latina y el Caribe: realidades, obstáculos y desafíos*. Santiago de Chile: Cepal-ONU.
- Inegi (2014). *Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de su condición de actividad*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Inegi (2014b). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud*. Recuperado el 03 de noviembre de 2014, de: http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CC4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.inegi.org.mx%2Finegi%2Fcontenidos%2Fespanol%2Fprensa%2Fcontenidos%2Festadisticas%2F2014%2Fjuventud0.pdf&ei=kMhwVJGuGMAWNvbYguAH&usg=AFQjCNHSf3pZ4tK_Pb3Ke1
- Morales, P. (2012). *Estadística aplicada a las ciencias sociales. Tamaño necesario de la muestra: ¿cuántos sujetos necesitamos?* Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado el 23 de abril de 2014, de: www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf
- Ocde (2014). *Panorama del empleo Ocde*. Recuperado el 30 de marzo de 2015, de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>
- Organización Iberoamericana de Juventud -OIJ- (2013). *Agenda de Desarrollo e Inversión Social en Juventud: Una estrategia post 2015*. Recuperado el 30 de marzo de 2015, de: http://www.oij.org/file_upload/news/doc/20130905182813_87.pdf
- Organización Internacional del Trabajo -OIT- (2007). *Trabajo decente y juventud*. México, D. F./Lima: OIT.
- Organización Internacional del Trabajo -OIT- (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina. Políticas para la acción*. Lima: OIT.
- Pérez, J. A. (2010). Las transformaciones en las edades sociales. Escuela y mercados de trabajo. En R. Reguillo (ed.) *Los jóvenes en México* (pp. 52-89). México, D. F.: FCE, Conaculta.
- Pérez, J. A. (2012). De actores y escenarios. La agencia juvenil en el siglo XXI. *Metapolítica*, 16 (77), pp. 54-62.
- Recio, A. (2010). Procesos de emancipación y anclajes sociales. En O. Romaní (ed.)

- Jóvenes y riesgos ¿Unas relaciones ineludibles?* (pp. 61-86). Barcelona: Bellaterra.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (ed.) *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). México, D. F.: FCE, Conaculta.
- Rodríguez, E. (2004). Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (1), pp. 75-126.
- Rojas, C. & Castellanos, J. (2014). Diez años después: Itinerarios escolares y laborales de egresados de un colegio público en Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp.277-290.
- Ruiz, P. & Ordaz, J. L. (2011). Evolución reciente del empleo y el desempleo en México. *Economía Unam*, 8 (23), pp. 91-105.
- Sánchez, J. C. (2009). Aprendizaje social en intenciones emprendedoras: un estudio comparativo entre México, España y Portugal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), pp. 109-119.
- Suárez, M. H. & Pérez, J. A. (2008). La disputa por la representación contemporánea de los universitarios en México... o de cómo y para qué forma la universidad pública a los jóvenes. En M. H. Suárez & J. A. Pérez (eds.) *Jóvenes universitarios en latinoamerica, hoy*, (pp. 13-77). México, D. F.: Miguel Ángel Porrúa.
- Toca, C. (2010). Consideraciones para la formación en emprendimiento: explorando nuevos ámbitos y posibilidades. *Estudios Gerenciales*, 26 (117), pp. 4-60.
- Toledo, Z. I. (2006). *Trabajar en tiempos de crisis. Jóvenes en Tijuana*. México, D. F.: Instituto Mexicano de la Juventud.

Tercera Sección:

Informes y Análisis

Índice acumulativo por autores Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Volumen 1 N° 1, enero-junio de 2003

a

Volumen 13 N° 1 enero-junio de 2015

Abello, Rocío. Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 929-947.

Acevedo, Karin; Quejada, Raú & Yáñez, Martha. Estudio transversal de los determinantes del trabajo infantil en Cartagena, año 2007. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 589-606.

Acevedo, Victoria Eugenia & Restrepo, Lucía. De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 301-319.

Acosta-Silva, David Arturo & Muñoz, Germán. Juventud Digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 107-130.

Aguado, Luis Fernando. Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 735-760.

Aguado, Luis Fernando; Girón, Luis Eduardo; Osorio, Ana María; Tovar, Luis Miguel & Ahumada, Jaime Rodrigo. Determinantes del uso de los servicios de salud materna en el Litoral Pacífico Colombiano. Vol. 5 N° 2 (ene.-jun., 2007); pp. 233-281.

Agudelo, María Eugenia. Descripción de la dinámica interna de las familias Monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 153-179.

Aguiar, Marisol. Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 801-811.

Agudelo-Ramírez, Alexandra; Murillo-Saá, Lucelly; Echeverry-Restrepo, Liliana & Patiño-López, Jhoana Alexandra. Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 587-602.

Aguirre-Dávila, Eduardo. Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1273-1299.

Aguirre, Eduardo Dávila. Inversión parental: una lectura desde la psicología evolucionista. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 523-534.

Aguirre-Dávila, E. Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 223-243.

Aguirre, Juan Carlos & Jaramillo, Luis Guillermo. El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 47-71.

Aguirre, Laura Daniela. Calle y Saberes en Movimiento. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 87-103.

Alarcón-Leiva, Jorge & Sepúlveda-Dote, Maribel. La conducta adaptativa como criterio diagnóstico de discapacidad intelectual en estudiantes de Chile. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 187-199.

Albarrán, Griselda & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle:

el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 957-970.

Alcalde-Campos, Rosalina & Páve, Iskra. Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 229-243.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio & Luna, María Teresa. Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 213-255.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Luna, María Teresa & Camargo, Marina. Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 217-250.

Alvarado, Sara Victoria & Carreño, María Teresa. La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 35-56.

Alvarado, Sara Victoria; Martínez, Jorge Eliécer & Muñoz, Diego Alejandro. Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 83-102.

Alvarado, Sara Victoria. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 907-928.

Alvarado, Sara Victoria; Ospina-Alvarado, María Camila & García, Claudia María. La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 235-256.

Alvarado, Sara Victoria; Patiño, Jhoana Alexandra & Loaiza, Julián Andrés. Sujetos y subjetividades políticas:

El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 855-869.

Álvarez, Leonardo Yovany. Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1535-1543.

Álvarez, Leonardo Yovany. Representaciones sobre el Gobierno en niños, niñas y adolescentes de Bucaramanga. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 883-896.

Álvarez-Ramírez, Leonardo Yovany & Chacón-afanador, Jorge. Representaciones mentales sobre la ley en infantes y adolescentes. Revisión de estudios psicogenéticos. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 37-48.

Álvarez-Ramírez, Leonardo Yovany. Escala de Actitudes Hacia la Política en Población Adulta de Bucaramanga, Colombia. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 291-308.

Amich, Cristina. La evolución de la legislación sobre menores de edad delincuentes en la dictadura militar brasileña. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 639-690.

Andrade, Rocío Adela. El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 481-508.

Aparicio, Pablo Christian. Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 155-177.

Aparicio-Castillo, Pablo Christian. Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 527-546.

- Araya-Castillo, Luis & Pedreros-Gajardo, Margarita**. Usos del celular en jóvenes chilenos de bajos recursos. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); 109-121.
- Araya-Castillo, Luis & Etchebarne, Soledad**. Personalidad de marca de partidos políticos: Una mirada desde la comunidad estudiantil universitaria. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 225-241.
- Arias, Francisco Antonio**. Educación en la globalización. Un cambio en la perspectiva. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 57-80.
- Arias, Francisco Antonio**. Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 703-720.
- Arteaga, Miguel Angel**. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 887-905.
- Asún, Rodrigo; Ruiz, Soledad; Aceituno, Roberto; Venegas, Juan Ignacio & Reinoso, Alejandro**. Integración subjetiva y apoyo institucional percibido entre estudiantes de secundaria en Chile. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 321-338.
- Ávila, Rosa; Sáenz Javier**. La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., de 2009); pp. 1639-1674.
- Ayala-Carrillo, María Del Rosario; Lázaro-Castellano, Rosa; Zapata-Martelo, Emma; Suárez-San Román, Blanca & Nazar-Beutelspacher, Austreberta**. El trabajo Infantil guatemalteco en los cafetales del Soconusco: "insumo" que genera riqueza económica, pero nula valoración social. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 659-673.
- B. Albuquerque, Maria Betânia**. Saberes da ayahuasca e processos educativos na religião do Santo Daime. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 351-365.
- B. Valderrama, Lorena**. Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 123-135.
- Báez, Gretel**. La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 347-362.
- Baeza, Jorge & Sandoval, Mario**. Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1379-1403.
- Baeza-Correa, Jorge**. "Ellos" y "Nosotros": La (des)confianza de los jóvenes en Chile. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); 273-286.
- Bárbara-Soares, Alexandre & de Castro, Lucia Rabello**. Música underground y resistencia cultural en las periferias de Rio de Janeiro-un estudio de caso. Vol. 12 N°2 (jul.-dic., 2013); pp. 535-547.
- Barragán, Lucía**. Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 411-437.
- Barret, Maribel**. Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 635-648.
- Becerra, Itzel Adriana; Vázquez Verónica; Zapata Emma & Garza, Laura Elena**. Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 191-215.
- Becker, Fernanda**. Early Childhood Education in Brazil: The obstacles to a successful experience. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 515-537.
- Bedoya-Hernández, Mauricio Hernando**. Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 741-753.
- Bedoya Hernández, Mauricio Hernando; Builes Correa, María Victoria & Lenis Castaño, John Fredy**. La acción educativa como acción narrativa. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1255-1271.
- Bedoya, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy**. Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 947-959;
- Bedoya, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy**. Vivir la violencia materna. La voz de los niños y las niñas Vol 9 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 607-617
- Bermúdez, Emilia**. Roqueros y roqueras, pavitos y pavitas, skaters, lesbianas y gays. El papel del consumo cultural en la construcción de representaciones de identidades juveniles (El caso de algunos grupos de jóvenes que van a los malls en Maracaibo, Venezuela). Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 615-666.
- Bernal-Camargo, Diana Rocío; Varón-Mejía, Antonio; Becerra-Barbosa, Adriana; ChaiB-De Mares, Kelly; Seco-Martín, Enrique; Archila-Delgado, Lorena**. Explotación sexual de niños, niñas y adolescentes: modelo de intervención. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 617-632.
- Bernal, Gloria Esperanza**. Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 509-534.
- Bianchi, Eugenia**. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 43-65.
- Bianchi, Eugenia**. Problematicando la noción de trastorno en el TDAH e influencia del manual DSM. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 1021-1038.
- Bocanegra, Elsa María**. Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. Vol. 5 No. 1 (ene.-jun., 2007); pp. 201-232.
- Bocanegra, Elsa María**. Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 319-346.
- Bonilla, Carlos Bolívar**. Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1013-1023.
- Borelli, Silvia Helena Simoes; Rocha, Rose de Melo; Alves, Rita de Cássia & Rodrigues de Lara, Marcos**. Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 375-392.
- Botero, Patricia**. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 803-835.
- Botero, Patricia**. Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 151-173.
- Botero, Patricia & Alvarado, Sara Victoria**. Niñez, ¿política? Y cotidianidad. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 97-130.
- Botero, Patricia; Torres, Juliana & Alvarado, Sara Victoria**. Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 565-611.
- Botero, Patricia; Vega, Mónica & Orozco, Mauricio**. Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 897-911.
- Buitrago, Sandra Hibeth; Ramírez, José Fernando; & Ríos, Jhon Fredy**. Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 721-737.
- Brenes-Peralta, C. & Pérez-Sánchez, R**. Empatía y agresión en el uso de videojuegos en niños y niñas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 183-194.

ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO DE LA REVISTA POR CONFLICTO DE AUTORÍA.

Camacho, Leidy Bibiana. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1009-1025.

Camargo, Marina. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.

Camargo, Marina. El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicaseos. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1619-1638.

Cano-Díaz, L. H., Pulido-Álvarez, A. C. & Giraldo-Huertas, J. J. Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 279-293

Caputo, Mariela & Gamallo, Gabriela. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 849-860.

Carballo, Priscilla. Claves para entender las nuevas sensibilidades: Estudios sobre producciones culturales juveniles en Costa Rica. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1331-1347.

Cárdenas, Sabine. Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1051-1067.

Cardona, Dora; Tamayo, Oscar Eugenio. Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1545-1571.

Cardoso, Lourenço. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 607-630.

Carrillo, Edith. Niñas y niños involucrados en procesos de sustracción familiar en México. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 561-572.

Castañeda, Nicté Soledad. Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: Jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1459-1490.

Castañeda-Camey, Nicté Soledad. El imaginario juvenil urbano sobre la migración y la vida en Estados Unidos. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 617-630.

Castellanos, Juan Manuel. Un análisis prosopográfico de algunas formas actuales de movilización armada en Colombia. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 347-370.

Castellanos, Juan Manuel & Torres, William Fernando. Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 523-563.

Castillo-Gallardo, P. Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 97-109.

Castillo, José Rubén. La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 115-143.

Castillo, José Rubén. La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 755-809.

Castillo, Maribel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.

Castillo, Maribel; Castro, Geovanny & Gonzales, Oscar Andrés. Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 573-588.

Castrillón, María del Carmen. Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad? Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 83-124.

Castro, Heublyn. Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 557-576.

Caycedo, Claudia; Ballesteros, Blanca; Novoa, Mónica Ma.; García, Dennys del Rocío; Arias, Ana Lucía; Heyck, Laura Victoria; Valero, Ángela Patricia & Vargas, Rochy. Relación entre variables de control parental y prácticas de juego en niños y niñas de 10 a 13 años de edad en la ciudad de Bogotá. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 123-152.

Ceballos-Fernández, Marta. Identidad homosexual y contexto familiar heteroparental: implicaciones educativas para la subversión social. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014) pp. 643-658.

Cebotarev, Nora. El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 17-56.

Cebotarev, Nora. Familia, socialización y nueva paternidad. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 53-77.

Cena, R. & Chahbenderian, F. El abordaje estatal de la pobreza en Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 123-136.

Cicerchia, Ricardo & Bestard, Joan. ¡Todavía una historia de la familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 17-36.

Cordini, Mabel. La Resiliencia en adolescentes del Brasil. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 97-121.

Contreras, Claudio Gonzalo & Pérez, Andrés Javier. Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 811-825.

Contreras-Aguirre, Gonzalo & Morales-Quiroga, Mauricio. Jóvenes y participación electoral en Chile 1989-2013. Analizando el efecto del voto voluntario. Vol. 12, N°2 (jul.-dic., 2014) pp. 597-617.

Cova, Félix; Pérez-Salas, Claudia P.; Parada, Benjamín Vicente; Saldivia, Sandra; Rioseco, Pedro & Soto, Osvaldo. Inteligencia y Conductas Delictuales en Adolescentes Chilenos. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 441-452.

Cuadra-Martínez, David; Georgudis-Mendoza, Constantino Nicolás & Alfaro-Rivera, Robinson Alejandro. Representación social de deporte y educación física en estudiantes con obesidad. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 983-1001.

Chaparro-Hurtado, Héctor Rolando & Guzmán-Ariza, Claudia Maritza. Los (múltiples) centros de la esfera: cultural, juventud y educación como aventuras contemporáneas. Vol. 12, N° 2 (jul.-dic., 2014) pp. 691-701.

Chaves, Liliana; Cadavid, Martha Alicia & Torres, Soraida. Conceptualización y categorización en personas menores expuestas al Programa de Complementación Alimentaria. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 1003-1019.

Da Silva-Araújo, Sônia Maria. Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial? Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 221-242.

Diego Erazo, Edgar & Sánchez, Pável. Incidencia de medios de expresión digital en formación de arquitectos y arquitectas. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 769-781.

De Fátima, Maria. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 861-885.

De Freitas, Marcos Cezar & De Mecena, Elizane Henrique. Vulnerabilidades de crianças que nascem e crescem em periferias metropolitanas: notícias do Brasil. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 195-203.

De León-Torres, María Soledad. Niños, niñas, y mujeres: Una amalgama vulnerable. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 105-119.

- De la Cruz**, Montserrat; Huarte, María F. & Scheuer, Nora. Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 67-86.
- De La Hoz**, Fabio José; Quejada, Raúl & Yáñez, Martha. El desempleo juvenil: problema de efectos perpetuos. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 427-439.
- De la Vega**, Eduardo. Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 43-65.
- Del Castillo**, Sara; Roth, André-Noël; Wartski, Clara Inés; Rojas, Ricardo & Chacón, Orlando. La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 217-255.
- Del Valle**, Alejandro. Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 577-605.
- De Oliveira**, Tatiane. Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 861-885.
- Díaz**, Claudia Milena & Celis, Jorge Enrique. La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 371-380.
- Díaz**, Silvia Paulina. Participar como niña o niño en el mundo social. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1149-1157.
- Domínguez**, María Isabel & Castilla Claudia. Prácticas participativas en grupos juveniles de Ciudad de La Habana. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 141-160.
- Dos Santos**, Rubenize Maria; Nascimento, Maria Aparecida & de Araújo Menezes, Jaileila. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 289-300.
- Duarte-Duarte**, Jakeline. Infancias contemporáneas, medios y autoridad. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 461-472.
- Duek**, Carolina. Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. Vol. 5 N° 2 (ene.-jun., 2007); pp. 309-326.
- Duek**, Carolina. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 799-808.
- Duque**, Iván Leonardo & Parra, José Hernán. Exposición a pantallas, sobrepeso y desacondicionamiento físico en niños y niñas. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 971-981.
- Durán-Aponte**, Emilse & Pujol, Lydia. Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 93-108.
- Durán, Ernesto**. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
- Durán**, Ernesto Strauch; Guáqueta Rodríguez, Camilo Andrés & Torres, Astrid Quintero. Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 549-559.
- Echavarría**, Carlos Valerio. La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 145-175.
- Echavarría**, Carlos Valerio; Restrepo, Paula Andrea; Callejas, Alejandro Antonio; Mejía, Paola Ximena & Alzate, Ángela María. La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1439-1457.
- Egas**, Verónica & Salao, Emilio. Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica. *Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes*. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 899-911.
- Eming**, Mary & Fujimoto, Gaby. Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 85-123.
- Eguiluz-Cárdenas**, Itzel; Torres-Pereda, Pilar & Allen-Leigh, Betania. Percepciones sobre uso de condón e ITS/VIH: migrantes y no-migrantes de México a EE. UU. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 515-526.
- Erazo**, Edgar Diego. Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 83-102.
- Erazo**, Edgar Diego. De la Construcción Histórica de la Condición Juvenil a su Transformación contemporánea. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1303-1329.
- Erazo**, Edgar Diego & Muñoz, Germán. Las mediciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Desquebradas, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 723-754.
- Elvira-Valdés**, María Antonieta & Pujol, Lydia. Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 367-378.
- Espinosa**, Horacio. ¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo 'indie' a través de imágenes. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 321-354.
- Estrada-Jiménez**, J. M., Novoa-Vargas, L. N., Guío-Nitola, L. A. & Espinel-Mesa, A. P. Dispositivos para generación de discurso y fundamentos conceptuales del trabajo infantil. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 329-341.
- Fagundes**, Marcelo & Piuzeana, Danielle. Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 205-220.
- Fagundes**, Marcelo. Arqueología y educación-programa "Arqueología y Comunidades" para niños y adolescentes en el Valle del Jequitinhonha, Brasil. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 199-216.
- Fantín**, M. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 195-208.
- Fernández**, Aleida & Vasco, Eloísa (in memoriam). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 467-479.
- Feixa**, Carles. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 21-45.
- Finco**, D. Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 85-96.
- Flores-Battistella**, Luciana; Grohmann, Márcia & Iuva-de Mello, Carolina. Políticas Públicas de Bem-Estar: modelo de Ahmed e Jackson no contexto brasil. Vol. 12, N° 2 (jul.-dic., 2014) pp. 659-673.
- Galvis**, Ligia. La convención de los derechos del niño veinte años después. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 587-619.
- García**, María Cristina. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
- García-Castro**, Juan Diego & Pérez, Rolando. Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 439-454.
- García-Villanueva**, Jorge; De la Rosa-Acosta, Adara & Castillo-Valdés, Jessica S. Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 495-512.
- García-Vesga**, María Cristina & Domínguez-de La Ossa, Elsy. Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 63-77.

- Gaviria-londoño**, Marta Beatriz & Luna-Carmona, María Teresa. Pluralidad humana en el destierro. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 475-491.
- Ghiso**, Alfredo Manuel. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 535-556;
- Ghiso**, Alfredo Manuel. Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 815-824.
- Gallo**, Nancy Eliana & Molina, Astrid Natalia. Línea de base del programa "Prevención de la violencia, inclusión social y empleabilidad en jóvenes". Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 415-426.
- Gallego**, Gabriel. Primera experiencia homoerótica en varones en la ciudad de México. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 913-928.
- Gallego-Henao**, A. M. Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 151-165.
- GiliBert**, Luca. Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 151-162.
- Gillman**, Anne. Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 329-345.
- Girardo**, Cristina & Siles, Oscar Mauricio. La Cooperación Internacional para la formación e inserción sociolaboral de jóvenes mexicanos. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 131-146.
- Giraldo-Gil**, Elida. Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Curriculo. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 211-223.
- Guzmán**, Rosa Julia & Guévara, Mónica. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 861-872.
- Gómez**, Jairo Hernando. El romanticismo como mito fundacional de lo joven. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 59-81.
- Gómez**, Martha Ruth. Batuta Caldas - Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 649-668.
- Gómez-Abarca**, Jesús. Graffiti: una expresión político-cultural juvenil en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Vol. 12, N° 2 (jul.-dic., 2014) pp. 675-689.
- Gómez-Mendoza**, Miguel Ángel & Alzate-Piedrahíta, María Victoria. La infancia contemporánea. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 77- 89.
- Gómez-Esteban**, Jairo H. El Mal y la subjetivación política. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 51-63.
- Gómez-Urrutia**, V. & Jiménez-Figueroa, A. El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 137-150.
- Gómez-San Luis**, Anel Hortensia & Almanza-Avedaño, Ariagor Manuel. Análisis crítico de discursos sobre prostitución de niñas y adolescentes. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 647-658.
- González**, Aída María & Tamayo, Oscar Eugenio. Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 379-396.
- González-Aguirre**, J. Igor Israel. (De) construyendo la esfera pública Juventud y (la otra) cultura política. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 147-157.
- González-González**, Miguel Alberto. Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. Vol. 12 N° 1 (ene.- jun., 2014); pp. 355-370.
- González-Laurino**, Carolina. Usos y consecuencias de las ideas de riesgo y vulnerabilidad social en el peritaje socio-psicológico. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 927-941.
- González**, Rodrigo. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1731-1747.
- González-Rivas**, Nazly. Discriminación salarial: un análisis entre mujeres afrocolombianas y no afrocolombianas en el área metropolitana de Cali. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 563-578.
- González**, Rocío; Bakker, Liliana & Rubiales, Josefina. Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 141-158.
- González**, Jorge Iván. El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 17-49.
- Guaraná**, Elisa. Juventud rural en Brasil: procesos de exclusión y la construcción de un actor político. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 179-208.
- Guerra**, María Cecilia. Intervenciones urbanas en la ciudad global. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007). Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 355-374.
- Guerrero**, Doris. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (jul.- dic., 2009); pp. 971-988.
- Guerrero**, Patricia; Massa, Ana & Durán, Kattia. El "amor pasional" a los programas sociales de jóvenes de Latinoamérica en proceso de desafiliación. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 173-190.
- Guerrero**, Patricia & Palma Evelyn. Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1025-1038.
- Guevara**, Hilda Mabel. Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 209-234.
- Ghiso**, Alfredo & Tabares-Ochoa, Catalina María. Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 129-140.
- Gutiérrez**, Consuelo. Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 605-636.
- Gutiérrez**, Consuelo. Equidad en la educación superior: una propuesta de financiación para Colombia. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 397-413.
- Gutiérrez**, Maggui; Castellanos, Sergio; Henao, Juanita & Santacoloma, Andrés. La atmósfera psíquica y los vínculos significativos de madres adolescentes gestantes y lactantes de bajo estrato socio-económico. Implicaciones sobre el desarrollo psíquico. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 125-161.
- Gutiérrez**, Ingrid & Acosta, Alejandro. El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 91-102.
- Guzmán**, Jorgelina. Actores gubernamentales de la política cultural cubana entre 1949 y 1961. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 257-270.
- Gutiérrez-Vega**, Ingrid & Acosta-Ayerbe, Alejandro. La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 261-272.
- Hecht**, Ana Carolina & García, Mariana. Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 981-933.
- Henao**, Diana. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.

- Henao, Gloria Cecilia.** Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
- Henao, Juanita.** La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 – 2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 105-144.
- Henao, Juanita; Pinilla, Victoria Eugenia.** Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1405-1437.
- Herrera-Seda, C. & Aravena-Reyes, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 71-84.
- Hernández, Ángela.** La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 57-71.
- Hinojo, María Angustias & Fernández, Andrés.** El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 159-167.
- Hinojo-Lucena, Francisco Javier; Cáceres-Reche, María Pilar & Raso-Sánchez, Francisco.** Análisis de los Componentes Organizativos de Centros de Formación Profesional en España. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 783-801.
- Hincapié, Alexander & Quintero, Sebastián.** Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 93-105.
- Hincapié, Claudia María.** Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 683-702.
- Hurtado, Deibar René.** “Ciudadesespacios”. Recorridos y tránsitos de las prácticas culturales de jóvenes por la ciudad de Popayán. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 214-226.
- Hurtado, Déibar René.** La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 81-110.
- Ibáñez-Salgado, N.** La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 357-368.
- Isaza, Leonor.** La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- J. Castro, Pablo; Van Der Veer, René; Burgos-Troncoso, Gester; Meneses-Pizarro, Luis; Pumarino-Cuevas, Natalia; Tello-Viorklums, Carolina.** Teorías subjetivas en libros latinoamericanos de crianza, acerca de la educación emocional. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 689-701.
- Jaramillo, Adriana; Montaña, Gustavo & Rojas, Lina Marcela.** Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 75-95.
- Jaramillo, Jorge Mario; Pérez, Laura & González, Karen Alexandra.** Metas de socialización maternas: relación con edad, formación académica y zona habitacional. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 719-739.
- Jaramillo, Luis Guillermo & Aguirre, Juan Carlos.** Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 175-188.
- Jaramillo, Patricia Elena; Ruiz, Mónica.** Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 267-287.
- Jiménez, Andrés Eduardo; Castillo, Domérica Valeria & Cisternas, Laura Camila.** Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 825-840.
- Jiménez, Magdalena.** La “juventud inmigrante” en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 363-391.
- Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías.** Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad?. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 63-77.
- Runge-Peña, Andrés Klaus.** Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCENNA). Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 269-291.
- Köhler-Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima.** Discursos sobre juventud y prácticas psicológicas: la producción de los modos de ser joven. Brasil. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 463-484.
- Köhler-Gonzales, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima.** El protagonismo social y el gobierno de los jóvenes. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 37-57.
- Korstanje, Maximiliano.** Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. Vol. 5 No. 2 (ene.-jun., 2007); pp. 327-389.
- Kropff, Laura.** Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 83-100.
- Kruger, Miriam.** Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentina. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 583-596.
- Lagunas, D.** Orígenes biológicos del poder, domesticación y naturalización de la niñez. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 111-122.
- Lazaretti Da-Conceição, Willian & Cammarosano-Onofre, Elenice Maria.** Adolescentes en la pérdida de libertad: las prácticas de ocio y sus procesos educativos. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 573-585.
- León, Ana Teresa.** El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 869-884.
- Leavy, Pia.** “¿Trastorno o mala educación?” Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 675-688.
- Lizarralde, Mauricio.** Maestros en zonas de conflicto. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 79-113.
- López, Ángela Rocío; Silva, Adriana Carolina & Sarmiento, Jaime Andrés.** Autonomía femenina y factores asociados al uso de servicios maternos en Colombia (2010). Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 325-337.
- López-Cabello, Arcelia Salome.** La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 185-197.
- López-Contreras, R. E.** Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 51-70.
- López, Luz María.** El cómo en la investigación de familia: Reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 213-236.
- López, Luz María.** Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 837-860.
- López, Marta Isabel & Schnitter, Mónica.** Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1099-1116.
- López, Marta Isabel.** Tomasello y Stern: Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 509-521.

- López-Moreno**, Ligia & Alvarado, Sara Victoria. Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 255-268.
- López-Montañón**, Luz María & Herrera-Saray, Germán Darío. Epistemología de la ciencia de familia-Estudios de familia Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 65-76.
- Lora**, Josefa. La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 739-760.
- Loaiza**, María Olga. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 837-860.
- Londoño**, David Alberto & Herrera, José Darío. Coincidencias entre la Argumentación Pragmadiálectica y la Novíssima Retórica. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 271-285.
- Lozano**, Aldo Favio; Torres, Teresa Margarita, Aranda, Carolina. Concepciones culturales del VIH/Sida de estudiantes adolescentes de la Universidad de Guadalajara, México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 739-768.
- Lozano**, Martha Cecilia & Alvarado, Sara Victoria. Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 101-114.
- Llobet**, Valeria. Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 149-176.
- LLobet**, Valeria & Rodríguez, José Antonio. Los instrumentos de registro y monitoreo institucional como herramientas para la transformación de los programas sociales: Experiencia del Programa de Fortalecimiento Institucional para el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la República Argentina. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 573-603.
- Luciani**, Leandro. La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 885-899.
- Luz Roa**, María. Sufriendo en el yerbal... Los procesos de self en jóvenes de familias tareferas. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 171-184.
- Macías**, María Amarís; Amar, José & Jiménez, Myriam. Dinámica de las familias de menores con problemas psicosociales: el caso del menor infractor y la menor explotada sexualmente. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 141-174.
- Magno**, Lucas; Doula, Sheila Maria & de Almeida Pinto, Neide Maria. "Todo el mundo nos conoce a nosotros ahora": cultura e identidad de jóvenes rurales en Minas Gerais (Brasil). Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 305-320.
- Maldonado**, Zulay. Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 971-988.
- Malinowski**, Nicolás. Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 801-819.
- Matias-Rodrigues**, Maria Natália & Araújo-Menezes, de Jaileila. Mujeres jóvenes: reflexiones sobre la juventud y el género del Movimiento Hip Hop. Vol. 12, N° 2 (jul.-dic., 2014) pp. 703-715.
- Martínez-Núñez**, M. D. & Muñoz-Zamora, G. Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 343-355.
- Mariñez**, Freddy. Políticas públicas y participación de la juventud; caso: Nuevo León, México. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 85-120.
- Márques**, Fernanda Telles. Intolerancia e in[ter]venciones: "los menores" y "los niños" en el imaginario social brasileño. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 797-809.
- Marin-Bevilaqua**, Joel Orlando; Feixa-Pàmpols, Carles & Nin-Blanco, Roser. Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 493-514.
- Martins**, Luana Timbó & Castro, Lucia R. de. Los niños en la contemporaneidad: entre las demandas de la vida escolar y de la sociedad tecnológica. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 619-634.
- Martínez**, Marta & García, María Cristina. La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 169-178.
- Martínez**, Marta & García, María Cristina. Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 535-545.
- Medan**, Marina. "Proyecto de vida"? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 79-91.
- Medan**, Marina. La dependencia estatal en programas para jóvenes: ¿estigma o factor de protección?. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014) pp. 631-642.
- Mejía**, Diva Nelly. Lectura en pañales para llegar a la escuela. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 873-883.
- Meléndez**, Juana María; Cañez, Gloria María & Frias, Hevilat. Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1131-1147.
- Menjivar**, Mauricio. Niños que se hacen hombres: Conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 995-1012.
- Menkes**, Dominique. La cultura juvenil otaku: expresión de la posmodernidad. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 51-62.
- Mesa**, Ana María & Gómez, Ana Cristina. La mentalización como estrategia para promover la salud mental en bebés prematuros. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 835-848.
- Mesa**, José Alberto. Tendencias actuales en la educación moral. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 17-39.
- Mesa**, Ana María & Cristina Gómez, Ana. Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 689-701.
- Micolta**, Amparo. Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 163-200.
- Mieles-Barrera**, M. D. Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: estudio de caso. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 295-311.
- Mieles**, María Dilia & García, María Cristina. Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 809-819.
- Mieles**, María Dilia & Acosta, Alejandro. Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 205-217.
- Molinari**, Viviana. Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los '70 y la reflexividad estética de los 90'. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 61-82.
- Montaña**, Andrés. Interacciones sociales y explotación económica. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 625-638.
- Montesinos**, María & Pagano, Ana. Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 293-310.
- Montoya-Canchis**, Luis W. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1229-1254.
- Mora**, Adriana & Rojas, Alba Luz. Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo en niños con bajo peso al nacer. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 181-212.

- Moratilla-Olvera**, María Isabel & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Vulnerabilidad social y orfandad: trayectoria vital de una adolescente. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 841-854.
- Moreno-Zavaleta**, María Teresa & Granada-Echeverri, Patricia. Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 121-139.
- Morfin**, Catalina. Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 61-80.
- Mosqueira**, Mariela Analía. "De menores y consumidores". Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 105-129.
- Müller**, Verônica Regina & Arruda, Fabiana Moura. Crianças e suas opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 513-525.
- Muñoz**, Diego Alejandro. Anotaciones conceptuales iniciales sobre los aportes sistémicos de Niklas Luhmann a las ciencias sociales: debates en torno a las teorías de la acción y de sistemas. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 37-59.
- Muñoz**, Diego Alejandro. Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 841-857.
- Muñoz**, Germán. La comunicación en los mundos de vida juveniles. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 283-308.
- Muñoz**, Germán. Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 145-180.
- Muñoz-López**, Sandra Milena & Alvarado, Sara Victoria. Autonomía en movimiento: una reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 105-128.
- Murcia**, Napoleón & Jaramillo, Luis Guillermo. Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 175-212.
- Murcia**, Napoleón. Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 821-852.
- Murcia**, Napoleón & Melo, Luis Gerardo. Sentidos del perder y del ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 669-682.
- Murcia**, Napoleón. Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 235-266.
- Murrieta**, Patricia. El proceso de permanencia en las calles. Niños de la calle en Ciudad de México. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 821-834.
- Mustard**, J. Fraser. Desarrollo Humano Temprano-Equidad desde el Principio-América Latina. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 639-680.
- Myers**, Robert. Notas sobre "la Calidad" de la Atención a la Infancia. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 59-83.
- Nogueira-Da Silva Costa**, Bruno & Fortunato-Costa, Liana. Perpetrador y la víctima: el adolescente que cometió delito sexual. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 633-645.
- Núñez**, Pedro Fernando. La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 149-190.
- Ocampo**, Angélica María. Ciudadanía juvenil, juventud y estado: Discursos de gobierno sobre sus significados. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 287-304.
- Orofino**, M. I. O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 369-381.
- Oros**, L. B., Schulz-Begle, A. & Vargas-Rubilar, J. Children's Gratitude: Implication of contextual and Demographic Variables in Argentina. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 245-262.
- Osorio**, Ana María & Aguado, Luis Fernando. Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1169-1193.
- Ospina**, Carlos Alberto. Disciplina, saber y existencia. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 51-81.
- Ospina**, Carlos Alberto & Botero, Patricia. Estética, narrativa y construcción de lo público. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 811-840.
- Ospina-Alvarado**, María Camila & Gallo, Linda Brigitte. Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 827-846.
- Ossa**, Arley Fabio. El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1159-1168.
- Ossola**, María Macarena. Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 547-562.
- Ovalle**, Constanza. Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 541-561.
- Oviedo-Córdoba**, Myriam & Quintero-Mejía, Marieta. El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 339-353.
- Oviedo**, Myriam & García, María Cristina. El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 929-943.
- Oyanedel**, J. C., Alfaro, J. & Mella, C. Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 313-327.
- Páez**, Ruth Milena. Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 989-1007.
- Patiño-Giraldo**, Luz Elena. Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 885-897.
- Patiño**, Jhoana; Victoria Alvarado, Sara & Ospina-Alvarado, María Camila. Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 257-275.
- Paredes**, María Teresa; Álvarez, Martha Cecilia; Lega, Leonor & Ann Vernon. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 295-317.
- Paredes**, María Teresa; Lega, Leonor I.; Cabezas, Hannia; Ortega, Marjorie E.; Medina, Yeni & Vega, Carolina. Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria. Vol. 9 N° 2 (jun.-dic., 2011); pp. 761-768.
- Parra**, Jaime. Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y privación social. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 455-479.
- Pedraza**, Aura Cecilia & Ribero, Rocío. El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 177-216.
- Pedraza**, Aura Cecilia. El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 853-884.
- Peñaranda**, Fernando. La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 207-230.

- Peñaranda, Fernando.** Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 167-189.
- Peñaranda, Fernando.** Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1027-1053.
- Peñaranda, Fernando.** La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 945-956.
- Pérez-Gil, Sara Elena; Paz, Claudia & Romero, Gabriela.** Cuerpo, imagen y saberes alimentarios en infantes oaxaqueños, México: un primer acercamiento. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 847-868.
- Pérez-Rodríguez, Irma Leticia.** Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 871-882.
- Pérez, Ruth.** Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 887-905.
- Piedrahíta, Claudia Luz.** Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1713-1729.
- Pineda-Báez, N. Y., Garzón-Rodríguez, J. C., Bejarano-Novoa, D. C. & Buitrago-Rodríguez, N. E.** Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 263-278.
- Pineda, Clelia.** La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Pineda, Nisme.** La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Pinilla, Victoria Eugenia & Muñoz, Germán.** Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 769-800.
- Pinillos, Mónica.** Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 579-591.
- Ponce-Lara, Camila.** La socialización política en el aula: Comparación entre las movilizaciones de Francia y Chile. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 603-615.
- Planas-Lladó, Anna; Soler-Masó, Pere & Feixa-Pàmpols, Carles.** Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas?. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 551-564.
- Plascencia, Martín.** Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 245-267.
- Plesnicar, Lorena Natalia.** El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud. Argentina. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1209-1227.
- Pulido, Sandra; Castro-Osorio, Juliana; Peña; Marlyn & Ariza-Ramírez, Diana PaoLa.** Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 245-259.
- Puyana, Yolanda & Mosquera, Claudia.** Traer “hijos o hijas al mundo”: significados culturales de la paternidad y la maternidad. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 111-140.
- Quintero-Velásquez, Ángela María.** Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 73-94.
- Quiroz, Margarita Inés.** Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1027-1053.
- Ramírez-Castro, Juana.** Experiencias y expectativas en el debate político. Jóvenes de Manizales y elecciones. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 243-256.
- Ramírez-López, Natalia María.** “Narrativas de vida y memorias”: conflicto escolar en el Colegio Santa Librada. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 201-210.
- Raimundi, María Julia; Molina, María Fernanda; Gimenez, Mariel & Minichiello, Claudia.** ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 521-534.
- Rausky, María Eugenia.** ¿Infancia sin trabajo o Infancia Trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 681-706.
- Remorini, Carolina.** Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 961-980.
- Reyes-Terrón, Ángel Mauricio & Elizarrarás-Hernández, Moisés.** Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 287-304.
- Reyes, Ladislao Adrián & González, Juan de Dios.** La genealogía de los niños de la calle y su educación en los Centros de Internamiento en México. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1039-1050.
- Rivera-González, José Guadalupe.** Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 331-346.
- Robles, Leticia & Pérez, Ana del Carmen.** Expectativas sobre la obligación filial: comparación de dos generaciones en México. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 527-540.
- Rodríguez, Ernesto.** Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos al desarrollo de una perspectiva generacional. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 15-47.
- Rodríguez, Ernesto.** Políticas y estrategias de inserción laboral y empresarial de jóvenes en América Latina: el desafío de la empleabilidad. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 75-126.
- Rodríguez, Ernesto.** Jóvenes y violencias en América Latina: Priorizar la prevención con enfoques integrados. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 539-571.
- Roese-Sanfelice, Gustavo; Jahn, Elenara & Dalzochio, Thaís.** Demandas de deporte y ocio para la juventud en el municipio de Novo Hamburgo, Brasil. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 563-571.
- Rojas, Cristian Alberto & Castellanos, Juan Manuel.** Diez años después: Itinerarios escolares y laborales de egresados de un colegio público en Manizales, Colombia. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 277-290.
- Rojas, Héctor Mauricio.** La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 885-906.
- Rojas, Héctor Mauricio.** Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1595-1618.
- Rosas-Longoria, Rubén Alejandro & García-García, Víctor Daniel.** Contraloría Social Juvenil: Rendición de cuentas en el Estado de México, 2009-2012. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 565-581.
- Rosselli, Mónica.** Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 125-144.
- Runge-Peña, Andrés Klaus & Muñoz, Diego Alejandro.** Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas

y socio-fenomenológicas. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 51-81.

Runge-Peña, Andrés Klaus. Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 31-53.

Salamanca, Luisa Matilde. Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1117-1129.

Sánchez-Amay, Tomás. La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 755-767.

Salazar, Myriam. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 803-835.

Salazar, José Guadalupe, Torres, Teresa Margarita; Reynaldos, Carolina; Figueroa, Norma Silvia & Valencia, Silvia. Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos contra la salud y robo. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1491-1512.

Sánchez, Dairo. Hermenéutica crítica y sistémica. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 145-166.

Sánchez, Paula Vanessa. La experiencia vinculante afectiva del sujeto adolescente infractor. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 453-465.

Sánchez, Tomás & Acosta, Alejandro. Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 111-146.

Sánchez, Tomás. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1675-1711.

Saucedo, Claudia Lucy. Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 121-147.

Saucedo, Iván Alejandro & Taracena, Bertha Elvia. Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 269-286.

Santillán, Laura. Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 921-932.

Serrano, Edgar David. Familia y teoría de juegos. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 131-166.

Serrano, Héctor; Zarza, Martha Patricia; Serrano, Carolina; Gómez, Beatriz & Iduarte, Joaquín. Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 769-782.

Sevilla, Teresita María. “Sexo inseguro”: un análisis de la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleños y caleñas. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 257-294.

Simões Borelli, Silvia Helena & Aboboreira, Ariane. Teorías/metodologías: trayectos de investigación con colectivos juveniles en São Paulo/Brasil. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 161-172.

Soto, Cristian David; Vásquez, Johanna & Cardona, Yudi Bibiana. Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 393-422.

Soto, Cristian David. La migración internacional paterna o materna: una lectura desde los sujetos jóvenes. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 611-624.

Soto-Lombana, Carlos Arturo; Angulo-Delgado, Fanny; Runge-Peña, Andrés Klaus & María Rendón-Urbe, Alexandra. Pensar la institución museística en términos de institución

educativa y cultural, el caso del Museo de Antioquia. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 819-833.

Suárez, Martha Cecilia. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 907-928.

Suárez, Nelly del Carmen & Restrepo, Dalia. Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 17-55.

Scheuer, Nora; De la Cruz, Montserrat & Iparraguirre, María Sol. El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1083-1097.

Shabel, Paula. Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 159-170.

Tamayo, Oscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 181-205.

Tamayo, Óscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Características del discurso escrito de los estudiantes en las clases de ciencias. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 85-110.

Taracena, Elvia. Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 393-409.

Terranova-Zapata, Lina María; Acevedo-Velasco, Victoria Eugenia & Rojano, Ramón. Intervención en terapia familiar comunitaria con diez familias caleñas de la ladera oeste. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 309-324.

Tobasura, Isaias; Jurado, Claudia & Montes, Claudia. Los grupos extracurriculares en agronomía de la Universidad de Caldas (Colombia): 1970-2006: de la efervescencia política a la formación científica. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1573-1594.

Torres, Alfonso. Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 167-199.

Torres, María Leticia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 803-835.

Torres, Teresa Margarita; Iñiguez, Rosalba Alejandra; Pando, Manuel & Salazar, José Guadalupe. Riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/Sida desde el punto de vista de adolescentes migrantes del Estado de Jalisco, México. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 135-154.

Tovar, Luis Miguel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.

Triana, Alba Nidia; Ávila, Liliana & Malagón, Alfredo. Patronos de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 933-945.

Trujillo, María Angélica. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1009-1025.

Tuñón, Ianina. Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 903-920.

Tuñón, Ianina & Salvia, Agustín. Límites estructurales para el desarrollo de la infancia en contexto de crisis. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 179-194.

Umayahara, Mami. En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 21-49.

Unda, René & Alvarado, Sara Victoria. Feminización de la

- migración y papel de las mujeres en el hecho migratorio. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 593-610.
- Urbina-Cárdenas**, Jesús Ernesto & Muñoz, Germán. Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 321-330.
- Uribe**, Ana Fernanda; Vergara, Tatiana; Barona, Claudia. Susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH/Sida en adolescentes de Cali-Colombia. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1513-1533.
- Uribe**, J. Isaac; Amador, Genoveva; Zacarías, Ximena & Villarrea, Leticia. Percepciones sobre el uso del condón y la sexualidad entre jóvenes. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 481-494.
- Urbina-Cárdenas**, Jesús Ernesto & Ávila-Aponte, Rosa. Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 803-817.
- Urteaga**, Maritza. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 667-708.
- Urueña**, Sebastián. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.
- Valadez**, Isabel; Amezcua, Raúl; González, González, Noé; Montes, Rosalba & Vargas, Vania. Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 783-796.
- Valoyes**, Elizabeth. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
- Van Kuyk**, Jef J. Enfoque Holístico o Secuencial Curricular: ¿Cuál Es más Efectivo con los Niños? Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 949-969.
- Vargas**, Hernán Humberto; Echavarría, Carlos Valerio; Alvarado, Sara Victoria & Restrepo, Jaime Alberto. Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 691-721.
- Vargas-Rubilar**, Jael & Arán-Filippetti, Vanessa. Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 171-186.
- Vázquez-Ceballos**, Cristo Avimael. La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al Gobierno. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 45-60.
- Vázquez**, Melina. La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 423-455.
- Vázquez**, Verónica & Castro, Roberto. “¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 709-738.
- Vélez**, Andrés. Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 289-320.
- Verdugo-Lucero**, Julio César; Ponce de León-Pagaza, Bárbara Gabriela; Guardado-Llamas, Rosa Esthela; Meda-Lara, Rosa martha; Uribe-Alvarado, J. Isaac & Guzmán-Muñiz, Jorge. Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 63-77.
- Vera**, José Ángel; Bautista, Gildardo; Ramírez, Manuel & Yáñez, Adrian Israel. Relación entre anomia social, alienación y conducta antisocial en jóvenes infractores mexicanos. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 943-955.
- Vergara**, Edgar Mario; Montaña, Nidia; Becerra, Rosalba; León-Enríquez, Oswald Uriel & Arboleda, Catalina. Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad?. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 226-254.
- Vergara**, María del Carmen. La naturaleza de las representaciones sociales. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 55-80.
- Vergara**, María del Carmen. Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 105-133.
- Vesga-Parra**, Luz del Sol & Hurtado-Herrera, Deibar René. La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 137-149.
- Villalba**, María. La política pública de las orquestas infanto-juveniles. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 131-149.
- Villalta**, C. & Llobet, V. Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 167-180.
- Vommaro**, Pablo A. Movilización social desde el protagonismo juvenil: experiencias de dos organizaciones rurales argentinas. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 191-214.
- Vommaro**, Pablo & Vázquez, Melina. La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 485-522.
- Wilhelm**, Karin; Martin, Gabriela & Miranda, Christian. Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 339-350.
- Zampieri-Grohmann**, Márcia; Flores-Battistella, Luciana & Lütz, Carolina. A ética no consumo: qual a percepção da juventude?. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 913-925.
- Zamora-Carmona**, Gabriela. Servicios clínicos disponibles para niñas, niños y jóvenes con trastornos mentales en México. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 163-170.
- Zamora**, G. Apoyo humanitario a niñas y niños repatriados: las Casas YMCA para Menores Migrantes. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 209-222.
- Zapata**, Adriana. Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1749-1769.
- Zapata**, Beatriz Elena & Ceballos, Leonardo. Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1069-1082.
- Zapata-Ospina**, Beatriz Elena & Restrepo Mesa, José Hernán. Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 217-227.
- Zarza**, Martha Patricia. Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1349-1377.
- Zicavo**, Nelson; Palma, Claudia & Garrido, Gustavo. Adaptación y validación del Faces-20-ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 219-234.
- Zuluaga**, Juan Bernardo. La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 127-148.

Índice temático

- Abandono:** Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Abordaje cualitativo: López (Vol. 3, Nº 1)
Abordaje participativo: Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
Abuso sexual: Nogueira-Da Silva Costa (Vol. 11, Nº 2)
Actitud: Álvarez-Ramírez (Vol. 12, Nº 1)
Actitudes: Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, Nº 2)
Actitudes de equidad: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1)
Actividades extracurriculares: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, Nº 2)
Actividades para-universitarias: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Actividad física: González, Tamayo (Vol. 10, Nº 1)
Acceso a la información: Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, Nº 2)
Accesibilidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
Acción: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Lozan, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)
Acción cultural: Bárbara-Soares, Robello-de Castro (Vol. 12, Nº 2)
Acción educativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Acción discursiva: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Acción política: Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, Nº 2)
Acciones ciudadanas: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)
Adaptación: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, Nº 1)
Adaptación inclusive: Aguirre (Vol. 9, Nº 2)
Adaptación y sobrevivencia: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
Administración educativa: Aponte, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Administración municipal: Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, Nº 2)
Adolescencia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Cordini (Vol. 3, Nº 1); Feixa (Vol. 4, Nº 2); Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Hincapié (Vol. 9, Nº 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, Nº 2)
Adolescencia: (Vol. 11, Nº 1); Oyanedel (Vol. 13, Nº 1)
Adolecente: Álvarez-Ramírez, ChaCón-afanador (Vol. 11, Nº 1)
Adolescentes: Amarís, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, Nº 2-Especial); Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, Nº 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9 Nº 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10, Nº 1); Ramírez-López (Vol. 12, Nº 1)
Adolescente infractor: Sánchez (Vol. 10, Nº 1)
Adolescentes institucionalizados: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
Adolescentes en privación de la libertad: Lazaretti Da Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, Nº 2)
Adolescentes y género: García, Pérez (Vol. 8, Nº 1)
Adultocentrismo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1)
Afiliación: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Ajuste social: Leavy (Vol. 11, Nº 2)
Agencia: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1); Guaraná (Vol. 7, Nº 1)
Agencia cultural juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
Agresor-víctima: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Agresión: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2); Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, Nº 1)
Agresión entre pares: Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, Nº 2)
Agresión virtual: Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, Nº 2)
Agricultura de exportación: Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)
Agronomía: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Albergues para niños, niñas y jóvenes: Zamora (Vol. 13, Nº 1)
Alfabetización inicial: Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2)
Alfabetización tecnológica: Aguilar (Vol. 10, Nº 2)
Alienación: Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10, Nº 2)
Alienación social: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, Nº 1)
Alteridad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Márques (Vol. 9, Nº 2)
Alternativas de superación: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)
Alumnos: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Alumnos y alumnas: León (Vol. 9, Nº 2)
Alimentación: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, Nº 2)
Amas de cría: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1)
Ambiente familiar: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, Nº 1)
Ambiente aprendizaje-juego: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
América Latina: Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Rodríguez (Vol. 2, Nº 1); Umayahara (Vol. 2, Nº 2); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Gómez-Abarca (Vol. 12, Nº 2)
Análisis crítico del discurso: Ocampo (Vol. 9, Nº 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, Nº 2)
Análisis de contexto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
Análisis prosopográfico: Castellanos (Vol. 9, Nº 1)
Análisis pragmático: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Analítica de la verdad: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Ansiedad: González (Vol. 12, Nº 1)
Ancianos y ancianas: Robles, Pérez (Vol. 10, Nº 1)
Andamiado: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Anomia: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, Nº 1); Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10, Nº 2)
Antropología pedagógica: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Antropología: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Apoyo institucional: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, Nº 1)
Apoyo social: Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, Nº 1)
Aprender: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, Nº 2)
Aprendizaje: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, Nº 2); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2); López, Schnitter (Vol. 8, Nº 2); Aguilar (Vol. 10, Nº 2); Zapata-Ospina, Restrepo Mesa (Vol. 11 Nº 1); Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11 Nº 2); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11 Nº 2); Fantin (Vol. 13 Nº 1)
Aprendizaje de iniciativa: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
Aprendizaje de las educadoras y educadores: Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2)
Aprendizaje y comportamiento: Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Aprendizaje social: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, Nº 1)
Arendt: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
Argentina: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Mosqueira (Vol. 8, Nº 1); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10, Nº 1); Kriger (Vol. 12, Nº 2).
Argumentación pragmatológica: Londoño, Herrera (Vol. 10, Nº 1)

- Arqueología:** Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Kropff, (Vol. 9, N° 1); Vommaro (Vol. 9, N° 1); Fagundes (Vol. 11, N° 1)
- Arquitectura:** Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2)
- Arqueología-genealogía:** Arias (Vol. 9, N° 2)
- Arquitectura escolar:** Bocanegra (Vol. 6, N° 1)
- Arte:** Guerra (Vol. 7, N° 1)
- Articulaciones:** Abello (Vol. 7, N° 2)
- Arraigo:** Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1)
- Asertividad:** Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Asimetría cerebral:** Roselli (Vol. 1, N° 1)
- Asistencia escolar:** Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2); Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2)
- Atención al parto:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
- Atención al posparto:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
- Atención integral a la primera infancia:** Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1)
- Atención prenatal:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
- Atención psicológica:** Saucedo (Vol. 4, N° 1)
- Atención y servicios a la salud mental:** Zamora-Carmona (Vol. 11, N° 1)
- Atmósfera psíquica:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)
- Audiencia:** Orofino (Vol. 13, N° 1)
- Autobiografía:** Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N° 2).
- Autodeterminación:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
- Autoeficacia y VIH/Sida:** Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Autoestima:** Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1)
- Autoestima en profesores y profesoras:** Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1)
- Autoestima profesional:** Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1)
- Autonomía:** Ospina (Vol. 2, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ovalle (Vol. 10, N° 1)
- Autonomía moral:** Erazo (Vol. 2, N° 2)
- Autoobservación:** Muñoz (Vol. 4, N° 1)
- Autopoiesis:** Muñoz (Vol. 4, N° 1)
- Autoridad:** Duarte-Duarte (Vol. 11, N° 2)
- Autorreferencia:** Muñoz (Vol. 4, N° 1)
- Autorregulación:** Martínez, García (Vol. 9, N° 2)
- Autorregulación académica:** Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10, N° 1)
- Ayuda económica:** Medan (Vol. 12, N° 2)
- Ayuda estatal:** Medan (Vol. 12, N° 2)
- Ayahuasca:** B. Albuquerque (Vol. 10, N° 1)
- Bajo peso al nacer:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)
- Barrios populares:** Santillán (Vol. 8, N° 2)
- Beboteca:** Mejía (Vol. 8, N° 2)
- Bien público:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1)
- Bien privado:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1)
- Bien mixto:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1)
- Bienes:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)
- Bienestar:** Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, N° 2)
- Bienestar de la infancia:** Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1)
- Bienestar subjetivo:** Verdugo-Lucero, Ponce de León-Pagaza, Guardado-Llamas, Meda-Lara, Uribe-Alvarado, Guzmán-Muñiz (Vol. 11, N° 1)
- Bienestar subjetivo infantil:** Oyanedel (Vol. 13, N° 1)
- Bienestar social:** De León-Torres (Vol. 12, N° 1)
- Bienestar y pobreza:** Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2)
- Bienestar general:** Castillo, Castro, Gonzales (Vol. 9, N° 2)
- Bienestar en la niñez:** Aguado (Vol. 7, N° 2)
- Biología:** lagunas (Vol. 13, N° 1)
- Biologización:** Castrillón (Vol. 5, N° 1)
- Bogotá:** Henao (Vol. 2, N° 2)
- Branquitude:** Cardoso (Vol. 8, N° 1)
- Branquitude Acrítica:** Cardoso (Vol. 8, N° 1)
- Branquitude Crítica:** Cardoso (Vol. 8, N° 1)
- Brasil:** Becker, Amich (Vol. 5, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1); Fagundes (Vol. 11, N° 1)
- Brecha digital:** Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1)
- Blended learning:** Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1)
- Bullying:** Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1)
- Cali:** Ramírez-López (Vol. 12, N° 1)
- Calidad:** Umayahara (Vol. 2, N° 2); Myers (Vol. 1, N° 1); Abello (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2)
- Calidad de vida:** Miele, Acosta (Vol. 10, N° 1); Miele-Barrera (Vol. 13, N° 1)
- Calificación:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Calle:** Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2)
- Callejera:** Aguirre (Vol. 8, N° 1)
- Callejerización:** Taracena (Vol. 8, N° 1)
- Callejeros y Callejeras:** Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1)
- Cambio:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Hernández (Vol. 3, N° 1)
- Cambio cultural:** Urteaga (Vol. 6, N° 2)
- Cambio familiar y social:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
- Campo de la rectoría:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Capacidad de pago:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1)
- Calidad:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1)
- Calidad de vida:** Oyanedel (Vol. 13, N° 1)
- Capacidades:** González (Vol. 6, N° 2); Miele-Barrera (Vol. 13, N° 1)
- Capacidades profesionales:** Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1)
- Capacitación laboral:** Rodríguez (Vol. 2, N° 1)
- Capital social:** González (Vol. 7, N° 2-Especial); Rojas, Castellanos (Vol. 12, N° 1)
- Capital escolar:** Rojas, Castellanos (Vol. 12, N° 1)
- Capital humano:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1)
- Capitalismo:** Cena, Chahbenderian (Vol. 13, N° 1)
- Características de la población:** Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1)
- Categorías:** Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, N° 2)
- Casas YMCA para menores migrantes:** Zamora (Vol. 13, N° 1)
- Castigo:** Murrieta (Vol. 8, N° 2); Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1)
- Centrales:** González (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Centro de atención infantil:** Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2)
- Ciencia:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Sánchez (Vol. 2, N° 2)
- Ciencia de familia:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); López & Herrera (Vol. 12, N° 1)
- Ciencias naturales:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2)
- Ciencias Sociales:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1); Patiño-Giraldo (Vol. 9, N° 2); López & Herrera (Vol. 12, N° 1).

- CIF:** Salamanca (Vol. 8, Nº 2)
- Ciudad:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Hurtado (Vol. 9, Nº 1); Gómez-Abarca (Vol. 12, Nº 2)
- Ciudad de San Pablo, Brasil:** Borelli, Aboboreira (Vol. 9, Nº 1)
- Ciudadanía:** Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Castillo (Vol. 5, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Torres (Vol. 4, Nº 2); Llobet (Vol. 4, Nº 1); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Castillo (Vol. 1, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Morfin, (Vol. 9, Nº 1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Saucedo, Taracena (Vol. 9, Nº 1); Gómez, (Vol. 9, Nº 2); B. Valderrama (Vol. 11, Nº 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, Nº 1)
- Ciudadanía de niños, niñas y adolescentes:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)
- Ciudadanía juvenil:** Ocampo (Vol. 9, Nº 1)
- Ciudadanías:** Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)
- Ciudades globales:** Guerra (Vol. 7, Nº 1)
- Cultura:** Lagunas (Vol. 13, Nº 1)
- Cuidado del niño:** Bedoya-Hernández (Vol. 11, Nº 2); De León-Torres (Vol. 12, Nº 1)
- Circularidad institucional:** Castrillón (Vol. 5, Nº 1)
- Clarificación de valores:** Mesa (Vol. 2, Nº 1)
- Clases sociales:** García, Pérez (Vol. 8, Nº 1)
- Coficiente intelectual (CI):** Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldívar, Rioseco, Soto (Vol. 10, Nº 1)
- Cognición:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1); Vargas, Arán (Vol. 12, Nº 1)
- Cognición creativa:** Parra (Vol. 8, Nº 1)
- Colectivos juveniles:** Borelli, Aboboreira (Vol. 9, Nº 1)
- Colegio:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
- Colombia:** Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, Nº 1); Paredes, Alvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2); Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Aguado (Vol. 7, Nº 2). Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2); Ramírez-López (Vol. 12, Nº 1)
- Colonia:** Bocanegra (Vol. 5, Nº 1); Castellanos (Vol. 9, Nº 1)
- Combatientes:** Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)
- Competencia:** García-Vega, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, Nº 1)
- Competencias:** Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)
- Complejidad:** Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
- Complemento alimenticio:** Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, Nº 2)
- Componentes principales:** Aguado (Vol. 7, Nº 2)
- Comportamiento alimentario:** Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2)
- Comportamiento discursivo:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Comportamiento del consumidor:** Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10, Nº 2)
- Comportamiento escolar:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
- Comportamiento social:** Baeza-Correa (Vol. 11 Nº 1)
- Comprensión:** Muñoz (Vol. 4, Nº 1)
- Comprensión lectora:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
- Comunicabilidad:** Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)
- Comunicación:** Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Patiño-Giraldo (Vol. 9, Nº 2); Ovalle (Vol. 10, Nº 1); Orofino (Vol. 13, Nº 1)
- Comunicación política:** Ramírez (Vol. 12, Nº 1); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, Nº 2)
- Comunidad:** Egas, Salao (Vol. 9, Nº 2)
- Comunidad educativa:** Ghiso (Vol. 10, Nº 2)
- Comunidades de aprendizaje:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Comunidades virtuales:** B. Valderrama (Vol. 11, Nº 1)
- Concepciones:** de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, Nº 1); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2)
- Concepciones culturales:** Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2)
- Concepciones de infancia:** Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2)
- Concepto:** González (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Conceptos:** Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, Nº 2)
- Concepto tiempo:** León (Vol. 9, Nº 2)
- Condón:** Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, Nº 2)
- Condiciones de vida:** Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial); Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2)
- Condiciones margen:** Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2)
- Condiciones sociales:** Mosqueira (Vol. 8, Nº 1)
- Conducta antisocial:** Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10, Nº 2)
- Conducta adaptiva:** Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, Nº 1)
- Conductas delictuales:** Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldívar, Rioseco, Soto (Vol. 10, Nº 1)
- Confiabilidad:** Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, Nº 1)
- Confianza:** Baeza-Correa (Vol. 11, Nº 1)
- Configuraciones:** Hurtado (Vol. 6, Nº 1)
- Configuración de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, Nº 2)
- Conflicto armado:** Lizarralde (Vol. 1, Nº 2); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, Nº 2)
- Conocimiento – emancipación:** Londoño, Herrera (Vol. 10, Nº 1)
- Colegio:** Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)
- Consentimiento informado:** Ovalle (Vol. 10, Nº 1)
- Consejos sobre la crianza:** J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, Nº 2)
- Constitución de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, Nº 2)
- Constituyentes inmediatos:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
- Construcción colectiva del conocimiento:** Shabel (Vol. 12, Nº 1)
- Construcción de identidad:** Miele, García (Vol. 8, Nº 2)
- Construcción de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, Nº 2)
- Construcción de conceptos:** León (Vol. 9, Nº 2)
- Construcción social de la esfera pública:** González (Vol. 10, Nº 1)
- Construcción social de la realidad:** Vergara (Vol. 6, Nº 1)
- Construcción y estimación de modelos:** Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, Nº 2)
- Constructivismo social:** Sevilla (Vol. 6, Nº 1)
- Consumo:** González (Vol. 3, Nº 2); Orofino (Vol. 13, Nº 1)
- Consumo cultural:** Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
- Contemporáneo:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2)
- Contexto cultural:** López (Vol. 9, Nº 2)
- Contexto natural:** Guevara (Vol. 7, Nº 1)
- Contexto social:** López (Vol. 9, Nº 2)
- Contexto social de uso:** Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, Nº 1)
- Contextos clínicos:** Quintero (Vol. 3, Nº 1)

Contextos no clínicos: Quintero (Vol. 3, N° 1)
Contingencias de refuerzo: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)
Control parental: Caicedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)
Corporalidad: Luz Roa (Vol. 11, N° 1)
Corporeidad: González, Tamayo (Vol. 10, N° 1)
Corresponsabilidad: Galvis (Vol. 7, N° 2)
Cortisol: Martínez, García (Vol. 9, N° 2)
Costa Rica: Menjivar (Vol. 8, N° 2); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2); Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1)
Cotidianidad: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)
Cooperación: Aguirre (Vol. 7, N° 2-Especial)
Cooperación internacional: Girardo, Siles (Vol. 10, N° 1)
Cotidianidad: Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N° 2)
Crédito: Gutiérrez (Vol. 10, N° 1)
Creencias de crianza: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11 N° 1)
Crianza: Bocanegra (Vol. 5, N° 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Santillán (Vol. 8, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2); Martínez, García (Vol. 9, N° 2); Peñaranda (Vol. 9, N° 2)
Crianza de niños: Aguirre (Vol. 9, N° 2)
Crianza del niño: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorcklums (Vol. 11, N° 2)
Crisis de sentido: Erazo (Vol. 2, N° 2)
Crisis social y educativa: Aparicio (Vol. 7, N° 1)
Crisis socioeconómica: Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1)
Cronotopo: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1)
Cuadernos escolares: Bernal (Vol. 8, N° 1)
Cuerpo: Muñoz (Vol. 5, N° 1); Páez (Vol. 7, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2); Kropff, (Vol. 9, N° 1)
Cuerpo y estética: Molinari (Vol. 4, N° 1)
Cuerpo simbólico: Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial)
Cuestión agraria: Guaraná (Vol. 7, N° 1)
Cuidado: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2); Robles, Pérez (Vol. 10, N° 1); Moreno-Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1)
Cuidado parental: Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2)
Cultura: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Aguirre (Vol. 8, N° 1); Miele, García (Vol. 8, N° 2); Menkes (Vol. 10, N° 1); Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1); Guzmán (Vol. 10, N° 1); Gómez-Abarca (Vol. 12, N° 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2)
Cultura de paz: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N° 1)
Cultura política: Morfin, (Vol. 9, N° 1); González (Vol. 10 N° 1)
Cultura y política: Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1)
Cultural identidad: Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, N° 1)
Culturas juveniles: Castillo (Vol. 5, N° 2); Espinosa (Vol. 7, N° 1)
Curso vital: Remorini (Vol. 8, N° 2)
Currículo: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Giraldo-Gil (Vol. 12 N° 1)
Currículo del bachillerato: Cázares, Hernández (Vol. 8, N° 1)
Chicos y chicas en situación de calle: Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1)
Chile: Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, N° 1); Araya, Etchebarne (Vol. 12, N° 1); Oyanedel (Vol. 13, N° 1)
ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO DE LA REVISTA POR CONFLICTO DE AUTORÍA.

Decisiones: Serrano (Vol. 4, N° 2)
Deconstrucción: De la Vega (Vol. 8, N° 1)
Déficit de atención con hiperactividad: Bianchi (Vol. 8, N° 1)
Déficit educativo: Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1)
Delincuencia: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Amich (Vol. 5, N° 2)
Delincuencia juvenil: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial); Medan (Vol. 10, N° 1)
Delitos: Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial)
Demanda: González (Vol. 3, N° 2)
Democracia: Cebotarev (Vol. 1, N° 1); Gillman (Vol. 8, N° 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N°1); Ramírez (Vol. 12, N° 1); Gallego-Henao (Vol. 13, N° 1)
Democracia familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Democratización: Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1)
Demografía: López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, N° 1)
Demografía juvenil: De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, N° 1)
Deporte: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2)
Deporte y ocio: Roesse Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, N° 2).
Dependencia: Medan (Vol. 12, N° 2)
Derechos: Muñoz (Vol. 1, N° 1); Luciani (Vol. 8, N° 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2); Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1); Miele-Barrera (Vol. 13, N° 1)
Derechos de niños y niñas: Oyanedel (Vol. 13, N° 1)
Derechos humanos: Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2)
Derechos de la niñez: Aguado (Vol. 7, N° 2); Miele, Acosta (Vol. 10, N° 1)
Derechos de las mujeres: López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, N° 1)
Derechos de niños y niñas: Contreras, Pérez (Vol. 9, N° 2)
Derechos de los niños y niñas: Galvis (Vol. 7, N° 2); Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2); López-Contreras, R. E. (Vol. 13, N° 1)
Derechos de los pacientes: Ovalle (Vol. 10, N° 1)
Derechos del niño: Zapata-Ospina, Restrepo Mesa (Vol. 11, N° 1); Vargas, Arán (Vol. 12, N° 1); Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1)
Derechos del niño y la niña: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1)
Derechos del niño o niña: Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1)
Derechos y deberes ciudadanos: Castillo (Vol. 1, N° 2)
Desafíos: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2)
Desajustes psicosociales: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2)
Desaparición de la infancia: Runge-Peña (Vol. 6, N° 1)
Desarrollo: Duek (Vol. 8, N° 2)
Desarrollo afectivo: Cristina Gómez, Mesa (Vol. 11, N° 2); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1)
Desarrollo alternativo micro y macro: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Desarrollo adolescente: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2)
Desarrollo cerebral: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
Desarrollo cognitivo: Erazo (Vol. 2, N° 2); López (Vol. 9, N° 2); León (Vol. 9, N° 2)
Desarrollo cognoscitivo: Rosselli (Vol. 1, N° 1)
Desarrollo del adolescente: Nogueira-Da Silva Costa (Vol. 11, N° 2)
Desarrollo emocional: Henao, García (Vol. 7, N° 2); López (Vol. 9, N° 2); J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso,

Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklunds (Vol. 11, Nº 2)

Desarrollo evolutivo: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)

Desarrollo familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, Nº 1)

Desarrollo humano: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Peñaranda (Vol. 1, Nº 1); Guevara (Vol. 7, Nº 1); Gutiérrez (Vol. 10, Nº 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, Nº 1); Miele-Barrera (Vol. 13, Nº 1)

Desarrollo humano temprano: Mustard (Vol. 7, Nº 2)

Desarrollo infantil: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1); Remorini (Vol. 8, Nº 2); López (Vol. 9, Nº 2); Zapata-Ospina, Restrepo Mesa (Vol. 11, Nº 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, Nº 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, Nº 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, Nº 1)

Desarrollo infantil temprano: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)

Desarrollo integral: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)

Desarrollo moral: Erazo (Vol. 2, Nº 2); Aguirre (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Desarrollo psíquico: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)

Desarrollo social: Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Arias (Vol. 5, Nº 1); Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Desarrollo social y subjetivo: López (Vol. 9, Nº 2)

Desbordamiento: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2)

Descentralización: Becker (Vol. 5, Nº 2)

Desempleo juvenil: De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, Nº 1)

Desempleo juvenil y exclusión social: Aparicio (Vol. 7, Nº 1)

Deshumanización: Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)

Desigualdad: Castillo-Gallardo (Vol. 13, Nº 1)

Desigualdad social: Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Santillán (Vol. 8, Nº 2); GiliBert (Vol. 11, Nº 1); Aparicio-Castillo (Vol. 11, Nº 2)

Desigualdades sociales: Tuñón, Salvia (Vol. 10, Nº 1)

Desigualdad social y educativa: Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1)

Desnutrición: Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, Nº 1)

Desposeídos de conocimientos: Castro (Vol. 8, Nº 1)

Desplazamiento forzado: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, Nº 1)

Desprecio: Fernández, Vasco (Vol. 10, Nº 1)

Detección de errores: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)

Determinantes del trabajo infantil: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)

Determinantes del trabajo infantil y asistencia escolar: Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, Nº 2)

Diagnóstico de la situación en salud: Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, Nº 1)

Dibujo: Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, Nº 2)

Dictadura: Amich (Vol. 5, Nº 2)

Didáctica: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Digital: Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, Nº 2)

Dignidad: Ovalle (Vol. 10, Nº 1)

Dificultades escolares: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2)

Diferencia sexual: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Diferencias salariales: González-Rivas (Vol. 10, Nº 1)

Diferencias de género: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, Nº 1)

Dimensión cultural de la política: Botero (Vol. 8, Nº 1)

Dimensión estructural e histórica: Castañeda (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Dimensión política de la cultura y posdesarrollo: Botero (Vol. 8, Nº 1)

Dinámica: González (Vol. 3, Nº 2)

Dinámica de la matriz sagrada: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)

Dinámica familiar: Agudelo (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2)

Dinámicas y luchas por el reconocimiento: Fernández, Vasco (Vol. 10, Nº 1)

Dirección escolar: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Directores y directoras: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Directrices educativas: Abello (Vol. 7, Nº 2)

Discapacidad: Salamanca (Vol. 8, Nº 2); Fernández, Vasco (Vol. 10, Nº 1)

Discapacidad intelectual: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, Nº 1)

Disciplina: Ospina (Vol. 2, Nº 2)

Discurso: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, Nº 1)

Discursos a priori: Arias (Vol. 9, Nº 2)

Discurso sobre el trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, Nº 2)

Discurso: López-Cabello (Vol. 11, Nº 1)

Discursos: Bocanegra (Vol. 6, Nº 1)

Discursos de la salud: Bianchi (Vol. 8, Nº 1)

Discursos del Banco Mundial: Ocampo (Vol. 9, Nº 1)

Discursos institucionales: Castrillón (Vol. 5, Nº 1)

Discursos teóricos: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1)

Discriminación étnico-racial: González-Rivas (Vol. 10, Nº 1)

Discriminación de género: Finco (Vol. 13, Nº 1)

Diseño curricular: Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)

Disposición agonística: Castellanos (Vol. 9, Nº 1)

Diversidad cultural: Ibáñez-Salgado (Vol. 13, Nº 1)

Division sexual del trabajo: Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, Nº 1)

DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales): Bianchi (Vol. 10, Nº 2)

Docente: González (Vol. 12, Nº 1)

Docentes: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2)

Docente de pre-escolar: Cristina Gómez, Mesa (Vol. 11, Nº 2)

Docimología: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Duelo: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, Nº 2)

Ecología: Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1)

Ecologías cognitivas: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)

Economía del consumidor: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, Nº 2)

Economía laboral: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, Nº 2)

Ecosistema: Hernández (Vol. 3, Nº 1)

Ecosistema comunicativo: Duek (Vol. 8, Nº 2)

Ecuador: Gillman (Vol. 8, Nº 1)

Edad: Lagunas (Vol. 13, Nº 1); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, Nº 1)

Educação do campo: Da Silva (Vol. 8, Nº 1)

Educación: Castillo (Vol. 1, Nº 2); Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Runge-Peña (Vol. 6, Nº 1); Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Ospina (Vol. 2, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Arias (Vol. 5, Nº 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, Nº 1); Abello (Vol. 7, Nº 2); Montesinos, Pagano (Vol. 8, Nº 1); Duek (Vol. 8, Nº 2); Guerrero Palma (Vol. 8, Nº 2); Reyes, González (Vol. 8, Nº 2); Martins, Castro (Vol. 9, Nº 2); Peñaranda (Vol. 9, Nº 2); B. Albuquerque (Vol. 10, Nº 1); De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, Nº 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, Nº 2); Aparicio-Castillo (Vol. 11, Nº 2); Ayala-Carrillo, Iázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, Nº 2); Giraldo-Gil (Vol. 12, Nº 1); Rojas, Castellanos (Vol. 12, Nº 1); González (Vol. 12, Nº 1); Ceballos-Fernández

(Vol.12, N° 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol.12, N° 2); Ibáñez-Salgado (Vol. 13, N° 1); Orofino (Vol. 13, N° 1)
Educación y cultura: Fantin (Vol. 13, N° 1)
Educación corporal: Lora (Vol. 9, N° 2)
Educación a padres: Peñaranda (Vol. 1, N° 1)
Educación axiológica: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Educación básica: Bernal (Vol. 8, N° 1)
Educación cognitiva temprana: Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2)
Educación emocional: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklunds (Vol. 11, N° 2)
Educación del carácter: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Educación del cuidado: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Educación de la primera infancia: Zapata-Ospina, Restrepo Mesa (Vol. 11, N° 1); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1); Finco (Vol. 13, N° 1)
Educación en ciencias: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2)
Educación en ciudadanía y perspectiva de derechos: Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1)
Educación en valores: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Educación familiar: Santillán (Vol. 8, N° 2)
Educación física: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2)
Educación inicial: Umayahara (Vol. 2, N° 2); Becker (Vol. 5, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Barreto, (Vol. 9, N° 2)
Educación infantil: Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1)
Educación integral: Lora (Vol. 9, N° 2)
Educación integrada o globalizada: Lora (Vol. 9, N° 2)
Educación intercultural: Pinillos (Vol. 10, N° 1)
Educación media: Díaz, Celis (Vol. 9, N° 1)
Educación moral: Mesa (Vol. 2, N° 1)
Educación musical: Gómez, (Vol. 9, N° 2)
Educación no formal: Cárdenas (Vol. 8, N° 2); Soto-Lombán, Angulo-Delgado, Runge-Peña, Rendón-Urbe (Vol. 11, N° 2)
Educación para la paz: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1)
Educación patrimonial: Fagundes (Vol. 11, N° 1)
Educación superior: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial); Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10, N° 1); Gutiérrez (Vol. 10, N° 1)
Educación sexual: Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1)
Educador: Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2)
Educador y educadora de calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2)
Educadores: Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2)
Educativas: Aguirre (Vol. 8, N° 1)
Eje cafetero: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal: Martínez, García (Vol. 9, N° 2)
Elaboración de políticas: Henao (Vol. 2, N° 2)
Elecciones: Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol.12, N° 2).
El mal: Gómez (Vol. 12, N°1)
Embarazo: Oviedo, García (Vol. 9, N° 2)
Embarazo adolescente: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2)
Emigración internacional: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)
Emociones: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2); Luz Roa (Vol. 11, N° 1); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1)
Emotivismo: Gómez (Vol. 7, N° 1)
Empatía: Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1)
Empleabilidad: Rodríguez (Vol. 2, N° 1)
Empleabilidad y violencia: Gallo, Molina (Vol. 10, N° 1)

Empleo: Pedraza (Vol. 6, N° 2); Gallo, Molina (Vol. 10, N° 1)
Empleo juvenil: Pedraza (Vol. 6, N° 2)
Empoderamiento familiar: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Empoderamiento jurídico: Bernal-CaMarGo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, ChaiB-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11, N° 2)
Empresarialidad: Rodríguez (Vol. 2, N° 1)
Encierro: Bocanegra (Vol. 6, N° 1)
Enfoque de complementariedad: Murcia, Melo (Vol. 9, N° 2)
Enfoque de derechos: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2)
Enfoques de investigación: Vergara (Vol. 6, N° 1)
Enfoque Etnográfico: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N°1)
Enfoque Holístico: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)
ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO DE LA REVISTA POR CONFLICTO DE AUTORÍA.
Enfoque Secuencial: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2)
Enfoque socio-clínico: Taracena (Vol. 8, N° 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2)
Enfrentamiento propositivo: Da Silva (Vol. 8, N° 1)
Enseñanza: Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2); Bernal (Vol. 8, N° 1); Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2)
Enseñanza/aprendizaje: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1); Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1)
Enseñanza profesional: Hinojo-Lucena, Cáceres-Reche, Raso-Sánchez (Vol. 11, N° 2)
Entorno social: Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, N° 1)
Entramados de significación: Hurtado (Vol. 6, N° 1)
Entretenimiento en la calle: De Oliveira, De Fatima (Vol. 7, N° 2)
Entrevistas en profundidad: Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2)
Epistemología: Peñaranda (Vol. 2, N° 2)
Epigenético: Álvarez-Ramírez, ChaCón-afanador (Vol. 11, N° 1)
Epistemología alternativa: Cebotarev (Vol. 1, N° 1); Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Equidad familiar: Serrano (Vol. 4, N° 2)
Equidad: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); Umayahara (Vol. 2, N° 2); Gutiérrez (Vol. 10, N° 1)
Equidad desde el principio: Mustard (Vol. 7, N° 2)
Equidad educativa: Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Equidad escolar: Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Equidad social: Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Elaboración verbal de los afectos: Cristina Gómez, Mesa (Vol. 11, N° 2)
Elaboración de políticas: Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1)
Ética: Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10, N° 2)
Ética del cuidado: Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2)
Escolaridad obligatoria: Ossola (Vol. 11, N° 2)
Escenarios escolarizados: Erazo (Vol. 2, N° 2)
Escritura: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2)
Escuela: Castillo (Vol. 1, N° 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N°1); Martins, Castro (Vol. 9, N° 2); Hincapié (Vol. 9, N° 2); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N°2); Echavarría (Vol. 1, N° 2); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1); Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol.11, N°1); Leavy (Vol. 11, N° 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2)
Escuela justa: Mesa (Vol. 2, N° 1)

- Escuela media:** Núñez (Vol. 6, Nº 1)
Escuela secundaria: Núñez (Vol. 6, Nº 1)
Escuela secundaria: Saucedo (Vol. 4, Nº 1)
Esfera pública: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2); Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10, Nº 1)
Esquemas interpretativos: Villalta, Llobet (Vol. 13, Nº 1)
Espacio: Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Espacio escolar: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Espacio pedagógico: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Espacio público: Barragán (Vol. 8, Nº 1); Morfin, (Vol. 9, Nº 1)
Espacio social: Montaña, (Vol. 10, Nº 1)
Expectativas: Robles, Pérez (Vol. 10, Nº 1)
Espacios populares: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
Espíritu crítico: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
España: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, Nº 1); Marin-Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, Nº 2); Planas-Lladó (Vol. 12, Nº 2)
Establecimiento: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
Estado: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Ocampo (Vol. 9, Nº1); Guzmán (Vol. 10, Nº 1)
Estado de México: Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, Nº 1)
Estados Unidos: Castañeda-Camey (Vol. 12, Nº 2)
Estática: González (Vol. 3, Nº 2)
Estrategias lúdicas de investigación: Estrada-Jiménez, Novoa-Vargas, Guío-Nitola, Espinel-Mesa (Vol. 13 Nº1)
Estética: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Estigma: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2)
Estilo: Espinosa (Vol. 7, Nº 1)
Estilo comunicativo: Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2)
Estilos de interacción familiar: Henao, García (Vol. 7, Nº 2)
Estilos de afrontamiento: Verdugo-Lucero, Ponce de León-Pagaza, Guardado-Llamas, Meda-Lara, Uribe-Alvarado, Guzmán-Muñiz (Vol. 11, Nº 1)
Estudio de casos: Ramírez-López (Vol. 12, Nº 1)
Estudio sobre mujeres: De León-Torres (Vol. 12, Nº 1)
Estudios de familia: López & Herrera (Vol. 12, Nº 1)
Estudios parentales: González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, Nº 1)
Estudiante: Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, Nº 2); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, Nº 2)
Estudiante universitario: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, Nº 2)
Estudiantes: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Estudiantes resilientes: Acevedo, Restrepo (Vol. 10, Nº 1)
Estrategia: Báez (Vol. 8, Nº 1); Guzmán (Vol. 10, Nº 1)
Estrategias: Barragán (Vol. 8, Nº 1)
Estrategias de estudio: Malinowski (Vol. 6, Nº 2)
Estrategias metodológicas: Vergara (Vol. 6, Nº 1); Barreto, (Vol. 9, Nº 2)
Estratificación social: GiliBert (Vol.11, Nº 1)
Estructura argumentativa: Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Estructural-funcionalismo: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)
Estructuras cognitivas: Parra (Vol. 8, Nº 1)
Estrés: Martinez, García (Vol. 9, Nº 2)
Estress: Cordini (Vol. 3, Nº 1)
Estructura familiar: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
Estudiantes: Saucedo (Vol. 4, Nº 1); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1)
Estudiante de secundaria: Baeza-Correa (Vol. 11, Nº 1)
Estudios ciberculturales: Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1)
Estudio de caso: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1); Nogueira-Da silva Costa (Vol. 11, Nº 2)
Estudio comparativo: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, Nº 1)
Estudios socioculturales: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Ética: Mesa (Vol. 2, Nº 1); Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Bedoya-Hernández (Vol. 11, Nº 2)
Ética del reconocimiento: Fernández, Vasco (Vol. 10, Nº 1)
Ética y filosofía: Ospina (Vol. 2, Nº 2)
Etnias del desplazamiento: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)
Etnología: Lagunas (Vol. 13, Nº1)
Etnografía: Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Ossola (Vol. 11, Nº 2); Leavy (Vol. 11, Nº 2)
Evaluación: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Sánchez-Amay (Vol. 11, Nº 2); Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, Nº1)
Evaluación educativa: Sánchez-Amay (Vol. 11, Nº 2).
Evaluación docente: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, Nº 1)
Evaluación y control: Sánchez-Amay (Vol. 11, Nº 2)
Evaluación y disciplina: Sánchez-Amay (Vol. 11, Nº 2)
Eventos de transferencia: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)
Examen: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Excentricidad humana: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)
Exclusión: Muñoz (Vol. 1, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1); Rivera-González (Vol. 9, Nº 1)
Exclusión social: Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Medan (Vol. 10, Nº 1); De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, Nº 1); GiliBert (Vol.11, Nº 1)
Experiencia: Vélez (Vol. 7, Nº 1); Páez (Vol. 7, Nº 2); Ramírez (Vol. 12, Nº 1)
Experiencias tempranas: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)
Experiencia y el desarrollo temprano del cerebro: Mustard (Vol. 7, Nº 2)
Experticia: Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial)
Expectativas: Ramírez (Vol. 12, Nº 1)
Explotación: Montaña, (Vol. 10, Nº 1)
Explotación sexual: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, Nº 2)
Explotación sexual comercial: Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, Nº 2)
Explotación sexual comercial infantil: Camacho, Trujillo (Vol. 7, Nº 2)
Explotación sexual de niños: Bernal-CaMarGo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, ChaiB-De Mares, Seco-Martin, Archila-Delgado (Vol. 11, Nº 2)
Extensión universitaria: Báez (Vol. 8, Nº 1)
Factores sociales: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2)
Factores de protección: García-Vega, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, Nº 1)
Factores de riesgo: García-Vega, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, Nº 1)
Faces 20 ESP: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, Nº 1)
Familia: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Hernández (Vol. 3, Nº 1); Quintero (Vol. 3, Nº 1); Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); López (Vol. 3, Nº 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, Nº 2); Serrano (Vol. 4, Nº 2); Castrillón (Vol. 5, Nº 1); Soto, Vasquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2); López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2); López, Henao, García (Vol. 7, Nº 2); Duek (Vol. 8, Nº 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, Nº 1); Soto (Vol. 10, Nº 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, Nº 1); Vargas, Arán (Vol. 12, Nº 1)

- Familiología:** López & Herrera (Vol. 12, N° 1)
Familia compuesta: Agudelo (Vol. 3, N° 1)
Familia extendida: Agudelo (Vol. 3, N° 1)
Familia monoparental: Agudelo (Vol. 3, N° 1)
Familias homoparentales: Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2)
Familias heteroparentales: Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2)
Familias monoparentales: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1)
Familia simultánea: Agudelo (Vol. 3, N° 1)
Familia transnacional: Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
Fantasia: González (Vol. 12, N° 1)
Feminidades: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2)
Feminismo: Piedrahita (Vol. 7, N° 2-Especial); Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1)
Fenomenología: Luna (Vol. 5, N° 1)
Financiación: Gutiérrez (Vol. 10, N° 1)
Figuras parentales: Sánchez (Vol. 10, N° 1)
Flexibilidad laboral: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Forma hombre emergente: Arias (Vol. 9, N° 2)
Formación: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); González, Tamayo (Vol. 10, N° 1)
Formación científica: Rojas (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial)
Formación ciudadana: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Formación de concepto: León (Vol. 9, N° 2)
Formación de docentes: Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2)
Formación de educadores infantiles: Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1)
Formación de profesores: Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1)
Formación de maestros y maestras: Páez (Vol. 7, N° 2); Arias (Vol. 9, N° 2)
Formación de niños y niñas: Páez (Vol. 7, N° 2)
Formación humanística: Ospina (Vol. 2, N° 2)
Formación para el trabajo: Díaz, Celis (Vol. 9, N° 1)
Formación para la democracia: Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1)
Formación política: Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, N° 2); Ponce-Lara (Vol. 11, N° 2)
Formación profesional: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)
Foro de expresión: Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2)
Fortalecimiento institucional: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Fortalecimiento de la resiliencia familiar: Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1)
Foucault: Bianchi (Vol. 8, N° 1); Murrieta (Vol. 8, N° 2)
Fuerzas contenientes: Arias (Vol. 9, N° 2)
Fundação Casa: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N° 2)
Función social de la educación: Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Funcionamiento familiar: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1)
Funcion educativa de los museos: Soto-Lomban, Angulo-Delgado, Runge-Peña, Rendón-Urbe (Vol. 11, N° 2)
Funciones ejecutivas: Roselli (Vol. 1, N° 1)
Fútbol: Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Frontera: Ossola (Vol. 11, N° 2).
Ganancia subjetiva: Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2)
Gats: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2)
Genealogía: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial)
Generación: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2)
Género: Cebotarev (Vol. 1, N° 2); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial); Carrillo (Vol. 9, N° 2); Unda, Alvarado (Vol. 10, N° 1); Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1); Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, N° 2); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1)
Generaciones: Feixa (Vol. 4, N° 2), **ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO DE LA REVISTA POR CONFLICTO DE AUTORÍA.**
Genética: Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Gestión educativa: Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial)
Giro de-colonial: Botero (Vol. 8, N° 1)
Globalización: Arias (Vol. 5, N° 1); Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Guerra (Vol. 7, N° 1); Gutiérrez-Vega (Vol. 11, N° 1)
Gobierno: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N° 1); Álvarez (Vol. 10, N° 2)
Gobernanza: Álvarez (Vol. 10, N° 2)
Gramática: Bernal (Vol. 8, N° 1)
Grandes aglomerados urbanos: Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1)
Graffiti: Gómez-Abarca (Vol. 12, N° 2)
Grupo de edad: Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1)
Grupos insurgentes: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)
Gubernamentalidad: Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1); Ocampo (Vol. 9, N° 1)
Guerra interna: Castellanos (Vol. 9, N° 1)
Guerreros: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)
Habilidades de pensamiento: Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2)
Habilidades sociales: Álvarez, Saldaña, Muños, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial)
Habitar: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1)
Herramientas metodológicas: Hecht, García (Vol. 8, N° 2)
Hermanidad virtual: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
Hermenéutica: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Peñaranda (Vol. 2, N° 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2); Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N° 2)
Heterotopías: Runge-Peña (Vol. 6, N° 1)
Hijos: Micolta (Vol. 5, N° 1)
Hijas: Micolta (Vol. 5, N° 1)
Hijos e hijas: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
Historia: Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2); González (Vol. 7, N° 2-Especial); Gallego-Henao (Vol. 13, N° 1)
Historia indeigena: Fagundes (Vol. 11, N° 1)
Historia de la infancia: Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1)
Historia de familia: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
Historia del siglo XX: Menjívar (Vol. 8, N° 2)
Historización del territorio: Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2)
Homoerotismo: Gallego (Vol. 9, N° 2)
Homosexualidad: Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1)
Hologramía: Malinowski (Vol. 6, N° 2)
Horizonte de sentido: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2)
Hospicios: Bocanegra (Vol. 5, N° 1)
Hostigamiento entre pares: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2)
Huérfanos: Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2)
Ideas y pensamientos suicidas: Valadez, Amezcua, González, Montes, Vargas. (Vol. 9, N° 2)
Identidad: Lizarralde (Vol. 1, N° 2); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Torres (Vol. 4, N° 2); Guevara (Vol. 7, N° 1); Espinosa (Vol. 7, N° 1); Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N° 1); Ospina-Alvarado,

Gallo (Vol. 9, Nº 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, Nº 2); Pérez-Rodríguez (Vol. 10, Nº 2); Oviedo, Quintero (Vol. 12, Nº 1)

Identidad en la adolescencia: Ramírez-López (Vol. 12, Nº 1)

Identidad sexual y códigos visuales: Serrano, Zarza, Serrano, Gómez, Iduarte (Vol. 9, Nº 2)

Identidad ciudadana: Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Identidad cultural: Pérez-Rodríguez (Vol. 10, Nº 2); López-Cabello (Vol. 11, Nº 1)

Identidad homosexual: Ceballos-Fernández (Vol. 12, Nº 2)

Identidad narrativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Identidad nacional: Pérez-Rodríguez (Vol. 10, Nº 2)

Identidad profesional: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)

Identidad social: Guaraná (Vol. 7, Nº 1)

Identidades juveniles: Bermúdez (Vol. 6, Nº 2); Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Identidades políticas: Ocampo (Vol. 9, Nº 1)

Identidad y moralidad: Echavarría (Vol. 1, Nº 2)

Identificación: López-Cabello (Vol. 11, Nº 1)

Identificaciones étnicas: Hecht, García (Vol. 8, Nº 2)

Ideología neoliberal: Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, Nº 1)

Igualdad de oportunidades: Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, Nº 1)

Imagen corporal: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, Nº 2)

Imágenes cultura de consumo: Espinosa (Vol. 7, Nº 1)

Imágenes culturales: Mosqueira (Vol. 8, Nº 1)

Imaginario: Herrera-Seda, Aravena-Reyes (Vol. 13, Nº 1)

Imaginario: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Hurtado (Vol. 6, Nº 1); Bocanegra (Vol. 6, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1)

Imaginario de infancia: Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, Nº 1)

Imaginario colectivo: Castillo (Vol. 5, Nº 2)

Imaginario de profesores: Murcia (Vol. 6, Nº 2)

Imaginario sobre universidad: Murcia (Vol. 7, Nº 1)

Imaginario social: Murcia (Vol. 6, Nº 2); Márques (Vol. 9, Nº 2)

Impostura: Oviedo, García (Vol. 9, Nº 2)

Implicaciones: Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, Nº 2)

Inclusión: Arias (Vol. 5, Nº 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1); Díaz (Vol. 8, Nº 2)

Inclusión escolar: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, Nº 1)

Independencia: Bocanegra (Vol. 5, Nº 1); Jaramillo, Pérez (Vol. 11, Nº 2)

Indicador sintético: Aguado (Vol. 7, Nº 2)

Indicadores: Myers (Vol. 1, Nº 1)

Indígena: Ossola (Vol. 11, Nº 2).

Individuación: Gómez (Vol. 7, Nº 1); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2)

Individualidad: Cena, Chahbenderian (Vol. 13, Nº 1)

Individuo: Hernández (Vol. 3, Nº 1)

Inequidades territoriales: Osorio, Aguado (Vol. 8, Nº 2)

Infancia: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Myers (Vol. 1, Nº 1); Duek (Vol. 5, Nº 1); Runge-Peña (Vol. 6, Nº 1); Bianchi (Vol. 8, Nº 1); De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Duek (Vol. 8, Nº 2); Míeles, García (Vol. 8, Nº 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, Nº 2); Santillán (Vol. 8, Nº 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10, Nº 1); Míeles, Acosta (Vol. 10, Nº 1); Duque, Parra (Vol. 10, Nº 2); Bianchi (Vol. 10, Nº 2); Duarte-Duarte (Vol. 11, Nº 2); Ayala-Carrillo, Iázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, Nº 2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, Nº 1); Gómez & Alzate (Vol. 12, Nº 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, Nº 1); Herrera-Seda, Aravena-Reyes (Vol. 13, Nº 1); Lagunas (Vol. 13, Nº 1); Gallego-Henao (Vol. 13, Nº 1);

Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, Nº 1); Oyanedel (Vol. 13, Nº 1); Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, Nº 1); Ibáñez-Salgado (Vol. 13, Nº 1)

Infancias: Orofino (Vol. 13, Nº 1)

Infancia desfavorecida: De León-Torres (Vol. 12, Nº 1)

Infancia temprana: Peñaranda (Vol. 1, Nº 1)

Infancia y adolescencia: Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)

Infecciones de transmisión sexual: Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1)

Infinito: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)

Informática educativa: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)

Infractor: Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)

Infracción adolescente: González-Laurino (Vol. 10, Nº 2)

Iniciación sexual: Gallego (Vol. 9, Nº 2)

Inmigración: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1); Marin-Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, Nº 2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, Nº 1)

Inserción laboral: Girardo, Siles (Vol. 10, Nº 1); Rojas, Castellanos (Vol. 12, Nº 1)

Institución: Hincapié (Vol. 9, Nº 2)

Institución educativa: Ghiso (Vol. 10, Nº 2)

Institucionalización: Márques (Vol. 9, Nº 2)

Institución de la ciudadanía: Castillo (Vol. 5, Nº 2)

Instituciones: Gillman (Vol. 8, Nº 1)

Instituciones asistenciales: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)

Instituciones de formación de docentes: Castro (Vol. 8, Nº 1)

Instituciones educativas: Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1)

Instituciones intermedias: Hincapié (Vol. 9, Nº 2)

Instituciones para la juventud: Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Instituto e instituyente: Bonilla (Vol. 8, Nº 2)

Instrumentos de registro: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, Nº 2)

Integración social: Villalba (Vol. 8, Nº 1); Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, Nº 1)

Intento suicida: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2)

Inteligencia: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, Nº 2)

Interacción: Páez (Vol. 7, Nº 2); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1)

Interacción familiar: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)

Interacción social: Montaña, (Vol. 10, Nº 1); Moreno-Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, Nº 1)

Interdependencia: Jaramillo, Pérez (Vol. 11, Nº 2)

Interés superior de niños y niñas: Galvis (Vol. 7, Nº 2); López-Contreras, R. E. (Vol. 13, Nº 1)

Interferencia lingüística: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)

Interpelación: López-Cabello (Vol. 11, Nº 1)

Internet: B. Valderrama (Vol. 11, Nº 1)

Internamiento: Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)

Interpenetración: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)

Intervenciones urbanas: Guerra (Vol. 7, Nº 1)

Intervención familiar: Hernández (Vol. 3, Nº 1)

Intervención psicosocial y educativa: Pinillos (Vol. 10, Nº 1)

Intervención sistémica: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, Nº 2)

Intervención social con jóvenes: Planas-Lladó (Vol. 12, Nº 2)

Intervenciones tempranas: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1)

Intersectorialidad: Hincapié (Vol. 9, Nº 2)

Intimidación: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1); Ghiso, Ospina (Vol. 8, Nº 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, Nº 2)

Intimidad: Luna (Vol. 5, Nº 1)

Inversión parental: Aguirre (Vol. 9, Nº 2)

Investigación: Hecht, García (Vol. 8, Nº 2); Barreto, (Vol. 9, Nº 2)

Investigación cualitativa: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, Nº 1); Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, Nº 1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, Nº 1)

Investigación en ciencias sociales: López (Vol. 3, Nº 1)

Investigación en crianza: Martínez, García (Vol. 10, Nº 1); J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, Nº 2)

Investigación-intervención: Taracena (Vol. 8, Nº 1)

Investigación participativa: Gutiérrez-Vega (Vol. 11, Nº 1); Shabel (Vol. 12, Nº 1)

Invisibilidad del trabajo infantil: Ayala-Carrillo, Iázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, Nº 2)

Ironía: González (Vol. 12, Nº 1)

Jardines maternos: Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2)

Japón: Menkes (Vol. 10, Nº 1)

Joven: Soto (Vol. 10, Nº 1)

Joven desplazado: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, Nº 1)

Joven indígena migrante: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)

Joven indígena rural: Urteaga (Vol. 6, Nº 2)

Jóvenes: Rodríguez (Vol. 2, Nº 1); Muñoz (Vol. 5, Nº 1); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1); Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); Bermúdez (Vol. 6, Nº 2); Pedraza (Vol. 6, Nº 2); Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, Nº 1); Vélez (Vol. 7, Nº 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Jiménez-Ramírez (Vol. 8, Nº 1); Morfin, (Vol. 9, Nº 1); Kropff, (Vol. 9, Nº 1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, Nº 1); Hurtado (Vol. 9, Nº 1); Ocampo (Vol. 9, Nº 1); Díaz, Celis (Vol. 9, Nº 1); Girardo, Siles (Vol. 10, Nº 1); Gallo, Molina (Vol. 10, Nº 1); Uribe, Amador, Zacarias, Villarrea (Vol. 10, Nº 1); Robles, Pérez (Vol. 10, Nº 1); Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10, Nº 2); Aparicio-Castillo (Vol. 11, Nº 2); Ossola (Vol. 11, Nº 2); Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, Nº 1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, Nº 2); Zamora-Carmona (Vol. 11, Nº 1); Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12, Nº 1); Rojas, Castellanos (Vol. 12, Nº 1); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, Nº 2)

Jóvenes adolescentes: Ghiso (Vol. 10, Nº 2)

Jóvenes de bajos recursos: Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, Nº 1)

Jóvenes de la calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)

Jóvenes en riesgo social: Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, Nº 1)

Jóvenes en situación de calle: Taracena (Vol. 8, Nº 1)

Jóvenes/juventud: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)

Jóvenes escolarizados: Murcia, Jaramillo (Vol. 3, Nº 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, Nº 2)

Jóvenes rurales: Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, Nº 1)

Jóvenes pobres: Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10, Nº 1)

Jóvenes universitarios: Castillo (Vol. 5, Nº 2); Araya, Etchebarne (Vol. 12, Nº 1)

Jóvenes y política: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)

Juego: Duek (Vol. 5, Nº 1); Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2); Páez (Vol. 7, Nº 2)

Juegos: Fantin (Vol. 13, Nº 1)

Juegos cooperativos: Serrano (Vol. 4, Nº 2)

Juegos intercolegiados: Murcia, Melo (Vol. 9, Nº 2)

Juicio: Lozano, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)

Juicios: Oviedo, Quintero (Vol. 12, Nº 1)

Juicio estético: Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2)

Justicia: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)

Justificaciones Morales: Bonilla (Vol. 8, Nº 2)

Juventud: Molinari (Vol. 4, Nº 1); Mariñez (Vol. 4, Nº 1); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Feixa (Vol. 4, Nº 2); Vommario, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Henao (Vol. 2, Nº 2); González (Vol. 3, Nº 2); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Köhler, Guareschi (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Vergara (Vol. 7, Nº 1); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2); Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial); Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial); Zarza (Vol. 7, Nº 2-Especial); Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial); Mosqueira (Vol. 8, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Vommario (Vol. 9, Nº 1); Ocampo (Vol. 9, Nº 1); Rivera-González (Vol. 9, Nº 1); Menkes (Vol. 10, Nº 1); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1); González (Vol. 10, Nº 1); Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, Nº 1); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, Nº 1); Marin-Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, Nº 2), **ESTE ARTÍCULO HA SIDO SUSPENDIDO DE LA REVISTA POR CONFLICTO DE AUTORÍA**; Luz Roa (Vol. 11, Nº 1); López-Cabello (Vol. 11, Nº 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, Nº 2); Roese Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, Nº 2); Ramírez-López (Vol. 12, Nº 1); Bárbara-Soares, Robello-de Castro (Vol. 12, Nº 2); Planas-Lladó (Vol. 12, Nº 2); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, Nº 2); Kriger (Vol. 12, Nº 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, Nº 2); Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, Nº 2)

Juventud desfavorecida: Medan (Vol. 10, Nº 1)

Juventud rural: Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, Nº 1); Luz Roa (Vol. 11, Nº 1)

Juventudes: Domínguez, Castilla (Vol. 9, Nº 1)

Kohlberg: Mesa (Vol. 2, Nº 1)

Latinoamérica: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, Nº 1)

Lactante: Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, Nº 1)

Lectura: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, Nº 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, Nº 2); Mejía (Vol. 8, Nº 2)

Lengua materna (L1): Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)

Lenguas extranjeras (L2, L3, L4): Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)

Lenguaje: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Patiño-Giraldo (Vol. 9, Nº 2)

Lenguajes: González (Vol. 12, Nº 1)

Lenguaje verbal: Roselli (Vol. 1, Nº 1)

Lévinas: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)

Ley: Álvarez-Ramírez, ChaCón-afanador (Vol. 11, Nº 1)

Libertad infantil: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, Nº 1)

Libros con consejos para padres: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, Nº 2)

Libros de auto ayuda: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, Nº 2)

Libros de divulgación: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, Nº 2)

Libre comercio: Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2)

Ligas Agrarias: Vommario (Vol. 9, Nº 1)

Línea de fuerza: Ávila, Sáenz (Vol. 7, Nº 2-Especial)

- Litoral pacífico colombiano:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
- Literatura:** Ramírez-López (Vol. 12, Nº 1)
- Local:** Gutiérrez-Vega (Vol. 11, Nº 1)
- Lo joven:** Gómez (Vol. 7, Nº 1)
- Lo público:** Pinilla, Muñoz (Vol. 6, Nº 2)
- Lugar:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
- Lugares persistentes:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1)
- Madre:** Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Soto (Vol. 10, Nº 1)
- Madres adolescentes:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1)
- Madre comunitaria:** Bedoya-Hernández (Vol. 11, Nº 2)
- Maduración cerebral:** Roselli (Vol. 1, Nº 1)
- Maestros y guerra:** Lizarralde (Vol. 1, Nº 2)
- Maestros y maestras:** Castro (Vol. 8, Nº 1); Leavy (Vol. 11, Nº 2)
- Maestros y maestras resilientes:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10, Nº 1)
- Marcos de acción colectiva:** Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12, Nº 1)
- Maltrato infantil:** Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1)
- Maltrato entre iguales:** Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, Nº 2)
- Mapuche:** Kropff, (Vol. 9, Nº 1)
- Maracaibo:** Bermúdez (Vol. 6, Nº 2)
- Marginalidad:** Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1); Menjívar (Vol. 8, Nº 2)
- Masculinidad:** Gallego (Vol. 9, Nº 2)
- Masculinidades:** De-Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)
- Mass media:** Vélez (Vol. 7, Nº 1)
- Maternaje:** Bedoya, Giraldo (Vol. 8, Nº 2)
- Maternidad:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9, Nº 2); Peñaranda (Vol. 9, Nº 2)
- Mecanismos de participación y recursos:** Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, Nº 1)
- Mecanismos para la participación democrática:** Vergara, Montaña, Becerra, León-Enriquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1)
- Medición y análisis de pobreza:** Castillo, Castro, Gonzales (Vol. 9, Nº 2)
- Mediaciones:** Muñoz (Vol. 5, Nº 1)
- Medios:** Orofino (Vol. 13, Nº 1)
- Medios de comunicación:** Duarte-Duarte (Vol. 11, Nº 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, Nº 1)
- Mediaciones tecnológicas:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2); Erazo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Memoria semántica:** García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, No. 1)
- Menor:** Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, Nº 1)
- Menores:** Reyes, González (Vol. 8, Nº 2)
- Menores repatriados:** Zamora (Vol. 13, Nº 1)
- Menores infractores:** Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10, Nº 2)
- Menoridad legal:** Márques (Vol. 9, Nº 2)
- Mentalización:** Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2); Cristina Gómez, Mesa (Vol. 11, Nº 2)
- Mercado de trabajo:** Rodríguez (Vol. 2, Nº 1); Aparicio-Castillo (Vol. 11, Nº 2).
- Mercado humanitario:** Taracena (Vol. 8, Nº 1)
- Metacognición:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
- Metáfora:** González (Vol. 12, Nº 1)
- Método biográfico:** Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Ramirez (Vol. 4, Nº 2)
- Método clínico:** Álvarez (Vol. 10, Nº 2)
- Método crítico:** Cebotarev (Vol. 1, Nº 1)
- Método de la Pirámide:** Van Kuyk (Vol. 7, Nº 2)
- Metodología:** López (Vol. 3, Nº 1); Hinojo, Fernandez (Vol. 10, Nº 1)
- Metodología creativa:** Lora (Vol. 9, Nº 2)
- México:** Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, Nº 2); Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, Nº 2); Gallego (Vol. 9, Nº 2); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, Nº 2)
- Miedos:** González (Vol. 12, Nº 1)
- Migración:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, Nº 1); Unda, Alvarado (Vol. 10, Nº 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, Nº 2); De León-Torres (Vol. 12, Nº 1); Castañeda-Camey (Vol. 12, Nº 2)
- Migración México-Estados Unidos:** Zamora (Vol. 13, Nº 1)
- Migración laboral:** Ayala-Carrillo, lázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, Nº 2)
- Migración internacional:** Micolta (Vol. 5, Nº 1); Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial); Soto (Vol. 10, Nº 1)
- Migración México-Estados Unidos:** Castañeda (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Migración urbana y juventud:** Soledad (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Migración rural:** Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, Nº 1)
- Migrantes:** Zamora (Vol. 13, Nº 1)
- Militancia:** Kropff, (Vol. 9, Nº 1)
- Mito:** Gómez (Vol. 7, Nº 1)
- Modelación matemática:** Martínez, García (Vol. 10, Nº 1)
- Modelo:** Tamayo, Sanmarti (Vol. 1, Nº 1)
- Modelo argumentativo:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Modelo conceptual:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Modelo probit bivariado:** Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, Nº 2)
- Modelo transaccional:** Martínez, García (Vol. 10, Nº 1)
- Modelos de atención:** Cárdenas (Vol. 8, Nº 2)
- Modelos logit-probit:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1)
- Modernidad:** Mesa (Vol. 2, Nº 1)
- Monitoreo:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, Nº 2)
- Moral católica:** Muñoz (Vol. 5, Nº 2)
- Movilidad social:** Guerrero, Palma (Vol. 8, Nº 2)
- Movilización armada:** Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2); Castellanos (Vol. 9, Nº 1)
- Movimiento:** Remorini (Vol. 8, Nº 2)
- Movimiento estudiantil:** Ponce-Lara (Vol. 11, Nº 2)
- Movimiento juvenil:** Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, Nº 2)
- Movimientos de desocupados:** Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2)
- Movimientos de desocupados y desocupadas:** Vázquez (Vol. 7, Nº 1)
- Movimientos estudiantiles:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, Nº 2-Especial)
- Movimiento hip hop:** Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, Nº 2)
- Movimientos sociales:** Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Morfin, (Vol. 9, Nº 1); B. Valderrama (Vol. 11, Nº 1)
- Multidisciplinariedad:** Quintero (Vol. 3, Nº 1)
- Mundo de la vida:** Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2); Vergara (Vol. 6, Nº 1)
- Mundos de vida:** Muñoz (Vol. 5, Nº 1)
- Mundo do trabalho e movimentos grevistas:** De Oliveira (Vol. 8, Nº 1)

Música: Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial); López-Cabello (Vol. 11, N° 1)
Música popular: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Nación: Kriger (Vol. 12, N° 2)
Nacimiento prematuro: Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2)
Narrativa: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2); Guevara (Vol. 7, N° 1)
Narrativas: Vázquez (Vol. 7, N° 1), Ramírez-López (Vol. 12, N° 1)
Narrativas ejemplarizantes: Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2)
Narrativas e interacciones: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2)
Naturaleza: Lagunas (Vol. 13, N° 1)
Naturalización de la agresión: Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1)
Negociación: Serrano (Vol. 4, N° 2)
Neurobiología: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
Ninís: Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, N° 1)
Niñez: de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); González (Vol. 3, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2); Luciani (Vol. 8, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Menjívar (Vol. 8, N° 2); Díaz (Vol. 8, N° 2); Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2)
Niña: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2)
Niñas: Castrillón (Vol. 5, N° 1); Carrillo (Vol. 9, N° 2)
Niñas y adolescentes: Bernal-CaMarGo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, ChaiB-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11, N° 2)
Niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2)
Niñez: Hincapié (Vol. 9, N° 2), Contreras, Pérez (Vol. 9, N° 2); Leavy (Vol. 11, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1); Miele-Barrera (Vol. 13, N° 1)
Niñez en situación de calle: Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1)
Niñez indígena: Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2)
Niño: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Carrillo (Vol. 9, N° 2)
Niño o niña: Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1)
Niños: Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Castrillón (Vol. 5, N° 1); Van Kuyk (Vol. 7, N° 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2); Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10, N° 1); Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Zamora-Carmona (Vol. 11, N° 1); González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, N° 1); Fantin (Vol. 13, N° 1)
Niños abandonados: Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2)
Niños(as): Plascencia (Vol. 8, N° 1)
Niños de crianza: Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2)
Niños de la calle: Murrieta (Vol. 8, N° 2)
Niños y niñas de Chile: Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1)
Niños y niñas: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Salamanca (Vol. 8, N° 2); Martins, Castro (Vol. 9, N° 2); Barreto, (Vol. 9, N° 2); Shabel (Vol. 12, N° 1)
Niños y niñas de la calle: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2); Guerrero, Palma (Vol. 8, N° 2); Cárdenas (Vol. 8, N° 2)
Niños y niñas de latinoamérica: Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1)
Niños y niñas indígenas: Hecth, García (Vol. 8, N° 2)
Niños y niñas menores en el hogar: Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2)
Niños y niñas preescolares: Henao, García (Vol. 7, N° 2)
Nivel socioeconómico: Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1)

Norma social: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1)
Notación numérica: Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2)
Nutrición: Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, N° 2); Moreno-Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1)
Novísima retórica: Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1)
Novo sindicalismo: De Oliveira (Vol. 8, N° 1)
Nuclearización: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
Nueva disciplina: Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1)
Nueva paternidad: Cebotarev (Vol. 1, N° 2)
Nueva ruralidad: Luz Roa (Vol. 11, N° 1)
Nuevas prácticas políticas: Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial)
Obesidad: Duque, Parra (Vol. 10, N° 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2)
Obesidad infantil: Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2)
Obligación filial: Robles, Pérez (Vol. 10, N° 1)
Obligaciones morales del ciudadano: Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2)
Obstáculos cognitivo-emotivos: González, Tamayo (Vol. 10, N° 1)
Ocio y deporte: Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1)
Ocio y tiempo libre: Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N° 2)
Olvido: González (Vol. 12, N° 1)
Oportunidades económicas: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2)
Opinión pública: Ramírez (Vol. 12, N° 1)
Orfandad: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2)
Organismos No Gubernamentales: Rausky (Vol. 7, N° 2)
Organización educativa: Hinojo-Lucena, Cáceres-Reche, Raso-Sánchez (Vol. 11, N° 2)
Organización juvenil: Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, N° 2)
Organizaciones de la sociedad civil: Girardo, Siles (Vol. 10, N° 1)
Organizaciones populares: Torres (Vol. 4, N° 2)
Orientación a la equidad de las instituciones educativas: Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial)
Orquestas infanto-juveniles: Villalba (Vol. 8, N° 1), Menkes (Vol. 10, N° 1)
Otaku: Menkes (Vol. 10, N° 1)
Otro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1)
Padre: Micolta (Vol. 5, N° 1); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Soto (Vol. 10, N° 1)
Padres y madres: Salamanca (Vol. 8, N° 2)
Paisagem: Fagundes, Piuzana (Vol. 8, N° 1)
Papeles de género: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2)
Paradoja: González (Vol. 12, N° 1)
Parentalidad: Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Micolta (Vol. 5, N° 1)
Pares: Vélez (Vol. 7, N° 1)
Participación: Henao (Vol. 2, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Gillman (Vol. 8, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2); Domínguez, Castilla (Vol. 9, N° 1), Contreras, Pérez (Vol. 9, N° 2)
Participación ciudadana: Mariñez (Vol. 4, N° 1); Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, N° 2-Especial); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N° 2)
Participación comunitaria: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
Participación (de los sujetos): Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
Participación estudiantil: Báez (Vol. 8, N° 1)

Participación infantil: Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Gallego-Henao (Vol. 13, Nº 1)

Participación juvenil: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, Nº 1); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, Nº 2); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, Nº 2); Gómez-Abarca (Vol. 12, Nº 2)

Participación política: Ponce-Lara (Vol. 11, Nº 2); Araya, Etchebarne (Vol. 12, Nº 1); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, Nº 2)

Partidos politocos: Araya, Etchebarne (Vol. 12, Nº 1)

Pantallas: Duque, Parra (Vol. 10, Nº 2)

Pasión: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, Nº 2)

Paternidad: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2)

Patrimonio cultural: Fagundes (Vol. 11, Nº 1)

Patria potestad: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, Nº 1)

Patologización: De la Vega (Vol. 8, Nº 1)

Patrones de crianza: Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2)

Pautas de crianza: Mora, Rojas (Vol. 3, Nº 1); Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, Nº 1)

Paz: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, Nº 1)

Pedagogía: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1)

Pedagogía del nosotros: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Pedagogía instrumental: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Pedagogías católicas: Muñoz (Vol. 5, Nº 2)

Pensamiento latinoamericano: Botero (Vol. 8, Nº 1)

Perdida por muerte: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, Nº 2)

Parejas homosexuales: Ceballos-Fernández (Vol. 12, Nº 2)

Performatividad: Espinosa (Vol. 7, Nº 1)

Periferias: De Freitas, De Mecena (Vol. 10, Nº 1)

Percepción: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, Nº 2); Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, Nº 2)

Personalidad de marca: Araya, Etchebarne (Vol. 12, Nº 1)

Personas adultas jóvenes en situación de calle: Barragán (Vol. 8, Nº 1)

Perspectiva psicosocial: Salazar, Torres, Quinteros, Figueroa, Valencia (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Plan de desarrollo: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)

Plan de superación profesional: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, Nº 1)

Pluralismo: Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, Nº 2)

Pluralismo moral: Bonilla (Vol. 8, Nº 2)

Población: Aguirre (Vol. 8, Nº 1); Ossola (Vol. 11, Nº 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, Nº 1); Cena, Chahbenderian (Vol. 13, Nº 1)

Pobreza: De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Oviedo, García (Vol. 9, Nº 2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, Nº 1); Moreno- Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, Nº 1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, Nº 1); Cena, Chahbenderian (Vol. 13, Nº 1)

Poder: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Lozano, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1); Unda, Alvarado (Vol. 10, Nº 1); Sánchez-Amay (Vol. 11, Nº 2).

Política: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, Nº 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Soto, Vázquez, Cardona (Vol. 7, Nº 1); Baeza, Sandoval (Vol. 7, Nº 2-Especial); De la Vega (Vol. 8, Nº 1); Gillman (Vol. 8, Nº 1); Kropff, (Vol. 9, Nº 1); Lozan, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Vommaro (Vol. 9, Nº 1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, Nº 2); Álvarez-Ramírez (Vol. 12 Nº 1); Kriger (Vol. 12, Nº 2); Gómez-Abarca (Vol. 12, Nº 2)

Políticas: Muñoz (Vol. 1, Nº 1)

Política de salud: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)

Política de la salud: López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, Nº 1)

Política educativa: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, Nº 1)

Política educativa para la primera infancia: Mejía (Vol. 8, Nº 2)

Política pública: Villalba (Vol. 8, Nº 1)

Política pública de primera infancia: Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, Nº 1)

Política gubernamental: Medan (Vol. 12, Nº 2)

Política del gobierno: Finco (Vol. 13, Nº 1)

Políticas públicas: Hincapié (Vol. 9, Nº 2); Contreras, Pérez (Vol. 9, Nº 2); Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, Nº 2)

Políticas de juventud: Plesnicar (Vol. 7, Nº 2-Especial); Planas-Lladó (Vol. 12, Nº 2)

Políticas de infacia: Villalta, Llobet (Vol. 13, Nº 1)

Políticas educativas de equidad: Camargo (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Práctica estudiantil: Guevara (Vol. 7, Nº 1)

Política en educación superior: Murcia (Vol. 7, Nº 1)

Políticas laborales: Pedraza (Vol. 6, Nº 2)

Políticas públicas: Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, Nº 2); Rojas (Vol. 6, Nº 2); Rodríguez (Vol. 1, Nº 2); Becker (Vol. 5, Nº 2); Rodríguez (Vol. 5, Nº 2); Henao (Vol. 2, Nº 2); Montoya (Vol. 7, Nº 2-Especial); Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, Nº 1); Ovalle (Vol. 10, Nº 1); Roesse Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, Nº 2); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, Nº 2)

Políticas públicas de infancia: Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)

Política social: Herrera-Seda, Aravena-Reyes (Vol. 13, Nº 1); Cena, Chahbenderian (Vol. 13, Nº 1)

Políticas sociales: Llobet (Vol. 4, Nº 1); Köhler, Guareschi (Vol. 7, Nº 1)

Pós-colonialismo: Da Silva (Vol. 8, Nº 1)

Postmodernismo: Londoño, Herrera (Vol. 10, Nº 1); Giraldo-Gil (Vol. 12, Nº 1)

Posmodernidad: Menkes (Vol. 10, Nº 1)

Potencia: Piedrahíta (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Práctica educativa: Pérez, Arteaga (Vol. 7, Nº 2)

Prácticas educativas: Giraldo-Gil (Vol. 12, Nº 1)

Prácticas cotidianas: Barragán (Vol. 8, Nº 1)

Prácticas culturales: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)

Prácticas de articulación educativa: Alvarado, Suárez (Vol. 7, Nº 2)

Prácticas de cuidado: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)

Prácticas de crianza: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, Nº 1); Aguirre-Dávila (Vol. 13, Nº 1)

Prácticas de juego: Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, Nº 1)

Prácticas de subjetivación: Hurtado (Vol. 9, Nº 1)

Prácticas institucionales: Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, Nº 2)

Prácticas de riesgo: Meléndez, Cañez, Fías (Vol. 8, Nº 2)

Prácticas juveniles: Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Prácticas pedagógicas: Rojas (Vol. 7, Nº 2-Especial); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, Nº 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, Nº 1)

Prácticas políticas: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, Nº 1); Domínguez, Castilla (Vol. 9, Nº 1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo,

- Patiño-López (Vol. 11, N° 2); Patiño, Alvarado, Ospina (Vol. 12, N° 1)
- Prácticas psicológicas:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2)
- Prácticas y discursos sociales:** Saucedo (Vol. 4, N° 1)
- Pragmatismo:** De la Vega (Vol. 8, N° 1)
- Preadolescencia:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1)
- Preescolar:** Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1)
- Prevención:** Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2); Egas, Salao (Vol. 9, N° 2)
- Primera infancia:** Umayahara (Vol. 2, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Mejía (Vol. 8, N° 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2); J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklunds (Vol. 11, N° 2); Jaramillo, Pérez (Vol. 11, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1)
- Primeros tres años de vida:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1)
- Problematicación:** Bianchi (Vol. 10, N° 2)
- Proceso migratorio:** Pinillos (Vol. 10, N° 1)
- Procesos cognitivos:** Parra (Vol. 8, N° 1)
- Procesos educativos:** Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N° 2)
- Procesos de adquisición:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2)
- Procesos de subjetivación:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2)
- Procesos de subjetivación juvenil:** Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Proceso enseñanza-aprendizaje:** Andrade, Hernández (Vol. 8, N° 1)
- Procesos exploratorios:** Parra (Vol. 8, N° 1)
- Procesos generativos:** Parra (Vol. 8, N° 1)
- Producciones culturales:** Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Profesión:** Ospina (Vol. 2, N° 2)
- Profesor:** Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1); González (Vol. 12, N° 1)
- Profesora:** Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1)
- Profesoras y estudiantes:** Murcia (Vol. 6, N° 2)
- Profesores:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1)
- Profesoras y resiliencia en la escuela:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1)
- Programa social:** Medan (Vol. 10, N° 1); Medan (Vol. 12, N° 2)
- Programa de crecimiento y desarrollo:** Peñaranda (Vol. 9, N° 2)
- Programas de salud:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1)
- Programas no escolarizados:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
- Programas no formales:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1)
- Programas sociales:** Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, N° 1)
- Progreso:** Molinari (Vol. 4, N° 1)
- Prostitución:** Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2)
- Protección de la infancia:** Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1)
- Prostitución de niñas y adolescentes:** Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2)
- Protagonismo juvenil:** Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1)
- Protección integral:** Galvis (Vol. 7, N° 2)
- Protocolos metodológicos de investigación:** Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1)
- Proyecto:** Báez (Vol. 8, N° 1)
- Proyecto de estudio:** Malinowski (Vol. 6, N° 2)
- Proyecto de vida:** Medan (Vol. 10, N° 1); Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10, N° 1)
- Proyectos:** De la Vega (Vol. 8, N° 1)
- Psicoanálisis:** De la Vega (Vol. 8, N° 1); Egas, Salao (Vol. 9, N° 2)
- Psicología positiva:** Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2)
- Psicología política:** Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10, N° 1)
- Psicología del desarrollo:** Martínez, García (Vol. 10, N° 1)
- Psicología evolucionista:** Aguirre (Vol. 9, N° 2)
- Pública:** Aguirre (Vol. 8, N° 1)
- Público:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Luna (Vol. 5, N° 1)
- Punk:** López-Cabello (Vol. 11, N° 1)
- Rap:** Vélez (Vol. 7, N° 1)
- Racionalidad:** González (Vol. 3, N° 2)
- Racismo:** Cardoso (Vol. 8, N° 1)
- Raza:** Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, N° 2)
- Razonamiento:** Plascencia (Vol. 8, N° 1)
- Realidad social:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
- Reality:** Runge-Peña (Vol. 6, N° 1)
- Recolección de datos:** Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1)
- Reconocimiento:** Llobet (Vol. 4, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2)
- Recompensa:** Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10, N° 2)
- Reconfiguración institucional:** Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1)
- Recesión económica:** Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2)
- Red social:** Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2)
- Redes:** Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Redes del cuidado:** Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2)
- Redes sociales:** Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1)
- Reflexión:** López (Vol. 3, N° 1)
- Reforma del Estado:** Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Reforma educativa:** Aparicio (Vol. 7, N° 1)
- Reforma instruccional:** Ossa (Vol. 8, N° 2)
- Refugiados políticos:** Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N° 2)
- Reflexividad dialógica:** Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1)
- Regla sociomoral:** Plascencia (Vol. 8, N° 1)
- Reivindicaciones:** Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1)
- Relación padres/madres-hijos/hijas:** Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1)
- Relaciones padres-hijos/hijas:** Aguirre-Dávila (Vol. 13, N° 1)
- Relaciones adulto joven:** Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2)
- Relaciones de poder:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, N° 2); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1)
- Relaciones institucionales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1)
- Relaciones intergeneracionales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, N° 2)
- Relaciones interpersonales:** Cristina Gómez, Mesa (Vol. 11, N° 2); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1)
- Relaciones padres -hijos:** Moreno- Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1)
- Religión:** B. Albuquerque (Vol. 10, N° 1)
- Remesas:** Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
- Rendición de cuentas:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
- Rendimiento académico:** Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10, N° 1)
- Representación:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Llobet (Vol. 4, N° 1); Álvarez-Ramírez, ChaCón-afanador (Vol. 11, N° 1)
- Representación mental:** Álvarez (Vol. 10, N° 2)
- Representación social:** Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N° 1); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2)
- Representación verbal:** Parra (Vol. 8, N° 1)
- Representación visual:** Parra (Vol. 8, N° 1)

Representación legal: Bernal-CaMarGo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, ChaiB-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11, Nº 2)

Representaciones de género: Serrano, Zarza, Serrano, Gómez, Iduarte (Vol. 9, Nº 2)

Representaciones sociales: Puyana, Mosquera (Vol. 3, Nº 2); Castillo (Vol. 5, Nº 2); Vergara (Vol. 6, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1); Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, Nº 1)

Resiliencia: Quintero (Vol. 3, Nº 1); Cordini (Vol. 3, Nº 1); García-Vega, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, Nº 1)

Resiliencia psicológica: Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, Nº 1)

Resiliencia educativa: Acevedo, Restrepo (Vol. 10, Nº 1)

Resignificación: López (Vol. 3, Nº 1)

Resistencia: Duek (Vol. 8, Nº 2); Bárbara-Soares, Robello-de Castro (Vol. 12, Nº 2)

Resistencias: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)

Respiración: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, Nº 1)

Responsabilidad moral y política: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Riesgo: Sevilla (Vol. 6, Nº 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, Nº 2)

Riesgo social: González-Laurino (Vol. 10, Nº 2)

Riesgo alimentario: Tuñón, Salvia (Vol. 10, Nº 1)

Riesgos asociados: Pinillos (Vol. 10, Nº 1)

Restablecimiento de derechos: Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)

Rol y perfil profesional: Zapata, Ceballos (Vol. 8, Nº 2)

Roles sociales: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)

Roles generacionales: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)

Romanticismo: Gómez (Vol. 7, Nº 1)

Rostro: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, Nº 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, Nº 1)

Saber: Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, Nº 2)

Saberes: B. Albuquerque (Vol. 10, Nº 1)

Saberes populares: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, Nº 2)

Salud: Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, Nº 1); Vergara (Vol. 7, Nº 1); Mustard (Vol. 7, Nº 2); Ayala-Carrillo, Iázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, Nº 2)

Salud materno-infantil: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, Nº 1); López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, Nº 1)

Salud mental: Mesa, Gómez (Vol. 8, Nº 2)

Salud pública: Peñaranda (Vol. 9, Nº 2)

Salud sexual y reproductiva: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, Nº 1)

Santo Daime: B. Albuquerque (Vol. 10, Nº 1)

Sassen: Guerra (Vol. 7, Nº 1)

Secuestro: Oviedo, Quintero (Vol. 12, Nº 1)

Secularización: Korstanje (Vol. 5, Nº 1)

Segunda modernidad: Luciani (Vol. 8, Nº 2)

Sedentarismo: Duque, Parra (Vol. 10, Nº 2)

Selección sexual: Aguirre (Vol. 9, Nº 2)

Sentido de coherencia: Cordini (Vol. 3, Nº 1)

Sentido político de las prácticas: Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1)

Sentidos de solidaridad y benevolencia: Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Sentidos de la política: Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12, Nº 1)

Sentidos del perder y del ganar: Murcia, Melo (Vol. 9, Nº 2)

Sentimientos: López, Loaiza (Vol. 7, Nº 2)

Sentimientos morales: Erazo (Vol. 2, Nº 2)

Servicios sociales: Osorno, Aguado (Vol. 8, Nº 2)

Sexo inseguro: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)

Sexo seguro: Sevilla (Vol. 6, Nº 1)

Sexualidad: Bonilla (Vol. 8, Nº 2); Gallego (Vol. 9, Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9, Nº 2); Hincapié, Quintero (Vol. 10, Nº 1); Uribe, Amador, Zacarías, Villarreal (Vol. 10, Nº 1)

Sí mismo: Luna (Vol. 5, Nº 1)

Sicología social: Cordini (Vol. 3, Nº 1)

Siglo XX: Feixa (Vol. 4, Nº 2)

Significaciones: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)

Significaciones imaginarias: Hurtado (Vol. 6, Nº 1)

Significado: Guevara (Vol. 7, Nº 1)

Sistémica: Quintero (Vol. 3, Nº 1)

Sistema educativo: GiliBert (Vol. 11, Nº 1)

Sistema Nacional de Bienestar Familiar: Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)

Sistema de Protección: Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, Nº 2)

Símbolo: Sánchez (Vol. 2, Nº 2)

Simultaneidad: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2)

Sindicalismo docente: De Oliveira (Vol. 8, Nº 1)

Sobrepeso: Duque, Parra (Vol. 10, Nº 2)

Sociabilidad infantil: De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, Nº 2)

Socialidad: Castillo (Vol. 1, Nº 2)

Socialización: Cebotarev (Vol. 1, Nº 2); Socialización: Echavarría (Vol. 1, Nº 2); Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Micolta (Vol. 5, Nº 1); Vélez (Vol. 7, Nº 1); Miele, García (Vol. 8, Nº 2); Tuñón (Vol. 8, Nº 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, Nº 2); Ponce-Lara (Vol. 11, Nº 2); Jaramillo, Pérez (Vol. 11, Nº 2)

Socialización-resocialización: Cárdenas (Vol. 8, Nº 2)

Sociedad: Miele, García (Vol. 8, Nº 2)

Sociedad civil: Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Baeza-Correa (Vol. 11, Nº 1)

Sociedad de la información: Aguilar (Vol. 10, Nº 2)

Sociedad del conocimiento: Aguilar (Vol. 10, Nº 2)

Socialización política: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, Nº 2); Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, Nº 1); Núñez (Vol. 6, Nº 1); Vázquez (Vol. 7, Nº 1); Gómez, (Vol. 9, Nº 2); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10, Nº 1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, Nº 2)

Sociedad tecnológica: Martins, Castro (Vol. 9, Nº 2)

Socio-antropológico: Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, Nº 1)

Socio-fenomenología: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2)

Sociología comprensiva: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1)

Soldados: Castellanos, Torres (Vol. 6, Nº 2)

Solución Nash: Serrano (Vol. 4, Nº 2)

Sordos y sordas: Patiño-Giraldo (Vol. 9, Nº 2)

Stencil: Guerra (Vol. 7, Nº 1)

Subjetivación: Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, Nº 1)

Subjetivación política: Gomez (Vol. 12, Nº 1)

Subjetivaciones tecnojuveniles: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)

Subjetividad: Zuluaga (Vol. 2, Nº 1); Luna (Vol. 5, Nº 1); Ospina, Botero (Vol. 5, Nº 2); Gómez (Vol. 7, Nº 1); Luciani (Vol. 8, Nº 2); Oviedo, García (Vol. 9, Nº 2); González (Vol. 10, Nº 1); Unda, Alvarado (Vol. 10, Nº 1); Luz Roa (Vol. 11, Nº 1)

Subjetividad afirmativa: Gómez (Vol. 12, Nº 1)

Subjetividad juvenil: Erazo, Muñoz (Vol. 5, Nº 2)

Subjetividad política: Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, Nº 1); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10, Nº 1); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, Nº 2)

Subjetividad política y metamorfosis: Piedrahita (Vol. 7, Nº 2-Especial)

Subjetividades: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, Nº 1)

Sujeto: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1)
Sujeto adulto: Duarte-Duarte (Vol. 11, N° 2)
Sujeto político: Luna (Vol. 5, N° 1); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Gómez, (Vol. 9, N° 2), Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2)
Sujeto joven desfavorecido: Medan (Vol. 12, N° 2).
Sujeto joven urbano: Castañeda-Camey (Vol. 12, N° 2)
Sujetos institucionales: Castrillón (Vol. 5, N° 1)
Susceptibilidad: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial)
Sustracción familiar: Carrillo (Vol. 9, N° 2)
Tácticas: Barragán (Vol. 8, N° 1)
Tarea de movimiento: Lora (Vol. 9, N° 2)
TDH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad): Bianchi (Vol. 10, N° 2)
Tecnología: Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, N° 1); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2)
Tecnología de poder: Ossa (Vol. 8, N° 2)
Tecnología de la información: Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1)
Tecnologías de la Información y la Comunicación: Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial); Aguilar (Vol. 10, N° 2)
Tecnologías de poder: López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1)
Televisión: Duek (Vol. 5, N° 1)
Tematización: Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1)
Temporalidades panoptizadas: Muñoz (Vol. 5, N° 2)
Temperamento: García-Vega, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1)
Temperamento y comportamiento prosocial: Aguirre-Dávila (Vol. 13, N° 1)
Tendencias: tradicional, en transición y en ruptura: Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2)
Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2) **Teorías:** Feixa (Vol. 4, N° 2)
Teoría crítica: Cebotarev (Vol. 1, N° 1)
Teoría de la acción social: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
Teoría de la modernización: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
Teoría de los sistemas sociales: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1)
Teoría fundamentada: Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2)
Teorías subjetivas: J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklums (Vol. 11, N° 2)
Terapia familiar: Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 No. 1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, N° 1)
Territorio: Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Sánchez (Vol. 10, N° 1)
Tercer regulador: Bedoya, Giraldo (Vol. 9, N° 2)
Telefonía celular: Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, N° 1)
TIC: B. Valderrama (Vol. 11, N° 1); Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2)
TICs: Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1)
TIC en educación: Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1)
Tiempo escolar: Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, N° 1)
Tiempo libre: García-Castro, Pérez (Vol. 8, N° 1)
Tipo de hogar: Tuñón (Vol. 8, N° 2)
Tiempo panóptico: Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1)
Tipología familiar: Agudelo (Vol. 3, N° 1)
Titular de derechos: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N° 1)
Titularidad de los derechos: Galvis (Vol. 7, N° 2)
Toma de decisiones: Sevilla (Vol. 6, N° 1)
Totalidad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2)
Trabajo agrícola: Luz Roa (Vol. 11, N° 1)
Trabajadores agrícolas: Menjivar (Vol. 8, N° 2)

Trabajo de menores: Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1)
Trabajo grupal: Egas, Salao (Vol. 9, N° 2)
Trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, N° 2); Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2); Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2)
Trabajo juvenil: Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2)
Trabajo infantil migrante: Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1)
Trabajo social: Quintero (Vol. 3, N° 1); Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2)
Transcultural: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2)
Transferencia: Egas, Salao (Vol. 9, N° 2)
Transformación: Korstanje (Vol. 5, N° 1)
Transmisión generacional: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1)
Transformaciones estructurales en Argentina: Aparicio (Vol. 7, N° 1)
Transición: Aparicio-Castillo (Vol. 11, N° 2)
Transiciones: Abello (Vol. 7, N° 2); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2)
Transición universitaria: Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, N° 1)
Transiciones educativas: Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2)
Transposición didáctica: Bernal (Vol. 8, N° 1)
Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Salamanca (Vol. 8, N° 2); Leavy (Vol. 11, N° 2)
Trastrono de la atencion: González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, N° 1)
Trastorno disocial: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1)
Trastornos mentales: Zamora-Carmona (Vol. 11, N° 1)
Trauma: Cordini (Vol. 3, N° 1)
Trayectoria social: Duek (Vol. 8, N° 2)
Unesco: Umayahara (Vol. 2, N° 2)
Unidad indivisible: Lora (Vol. 9, N° 2)
Unidades sémicas y lexémicas: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2)
Universidad: Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)
Universidad de Caldas: Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial)
Universidad de Guadalajara: Andrade, Hernández (Vol. 8, N° 1)
Uso de razón: Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N° 1)
Uso de servicios de salud maternos: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1)
Uso del condón: Uribe, Amador, Zacarías, Villarreal (Vol. 10, N° 1)
Usos escolares de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Usos sociales de la música: Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1)
Uso simbólico: Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, N° 1)
Utilitarismo: González (Vol. 3, N° 2)
Utopía: Guerra (Vol. 7, N° 1); González (Vol. 12, N° 1)
Validez: Peñaranda (Vol. 2, N° 2); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1); Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, N° 2); Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, N° 1)
Validación: Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1)
Valores: Sánchez Acosta (Vol. 6, N° 1)
Valle del Cauca: Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2)
Valle del Jequitinhonha: Fagundes (Vol. 11, N° 1)
Venezuela: Bermúdez (Vol. 6, N° 2)
Vida cotidiana: Murcia (Vol. 7, N° 1); Santillán (Vol. 8, N° 2)

Vida universitaria: Murcia (Vol. 6, N° 2)
Videojuego: Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1)
VIH/Sida: Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2)
Vínculo afectivo: Sánchez (Vol. 10, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1)
Vínculo familiar: Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1)
Vínculo madre-hijo: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)
Vínculo madre-hijo o madre-hija: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, N° 2)
Vínculos: Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial)
Vínculos significativos: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1)
Violencia: Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Páez (Vol. 7, N° 2); Márques (Vol. 9, N° 2); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, N° 1); Gutiérrez-Vega (Vol. 11, N° 1); Oviedo, Quintero (Vol. 12, N° 1)
Violencia en la educación: Ramírez-López (Vol. 12, N° 1)
Violencia escolar: Ghiso (Vol. 10, N° 2)
Violencia intrafamiliar: Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1)
Violencia materna: Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, N° 2)
Violencia política: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2)
Violencias: Rodríguez (Vol. 5, N° 2)
VO₂max: Duque, Parra (Vol. 10, N° 2)
Voluntad: Molinari (Vol. 4, N° 1)
Vulnerabilidad: Rivera-González (Vol. 9, N° 1)
Vulnerabilidad social: Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); González-Laurino (Vol. 10, N° 2)
Vulnerabilidades: De Freitas, De Mecena (Vol. 10, N° 1)
Vulnerabilidad familiar: Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2)
WISC-R: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1)
WAIS: Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1)
Yo: Luna (Vol. 5, N° 1)
Zona fronteriza: Urteaga (Vol. 6, N° 2)

Movilización Social como Política Pública: Experiencia Buen Comienzo de Medellín, Colombia

VIANEY JOHANA SALAZAR-VILLEGAS*

Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación, programa Buen Comienzo, Colombia.

ELIANA SAMARA SEPÚLVEDA-VILLEGAS**

Alcaldía de Medellín, Secretaría de Educación, programa Buen Comienzo, Colombia.

“Se requieren nuevas formas de pensar para resolver los problemas creados por las viejas formas de pensar.”

Albert Einstein

Introducción

La presente ponencia desarrolla como tema central la movilización social como el proceso mediante el cual se construyen ambientes de diálogo, concertación y estrategias conjuntas que permiten la generación de capital social para favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas. Para el abordaje de esta temática, se desarrollan los siguientes subtemas:

- Concepción y propósitos de la de la movilización social.
- Antecedentes de la movilización social en la construcción de la política pública para la primera infancia.
- La movilización social en el marco de la Política Pública de Atención Integral para la Primera Infancia. Aquí se presentan además algunas experiencias de movilización social lideradas por el Programa Buen Comienzo que contribuyen a generar transformaciones colectivas, superando los intereses individuales de los distintos actores y posicionando la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia en los territorios.
- Impacto generado con la movilización social en la ciudad de Medellín.

Anexo a este documento se presenta un video como apoyo a la socialización de experiencias de movilización

social liderada por el Programa Buen Comienzo en la ciudad de Medellín-Colombia.

1. Concepción y propósitos de la de la movilización social

Debido a las diferentes concepciones que se pueden generar en torno a la movilización social, se hace necesario aclarar y tomar postura frente al concepto y el propósito que tiene:

Desde Unicef se concibe la movilización social como el proceso que involucra y motiva a una amplia gama de aliados en los ámbitos nacional y local, en lo que concierne a elevar los niveles de conciencia y exigir la conquista de un objetivo determinado del desarrollo, mediante el diálogo personal. Como parte de ese proceso, los sujetos integrantes de las instituciones, las redes comunitarias, las agrupaciones cívicas y religiosas y otros, colaboran de manera coordinada para entablar diálogos con sectores específicos de la población a los que se desea dirigir mensajes puntuales. En otras palabras, la movilización social tiene como objetivo facilitar el cambio por medio del accionar de diversos protagonistas, de esfuerzos interrelacionados y complementarios (Unicef, 2002).

Muchas veces se hace una simplificación de movilización como la generación de eventos que producen impacto social -actos públicos, manifestaciones, “escraches”, etc.-

* Profesional Universitaria. Trabajadora Social-Especialista en Gerencia Social.

** Profesional Universitaria. Trabajadora Social-Especialista en Gerencia Social.

. Estas acciones específicas pueden ser parte del proceso de movilización social, pero no se reduce a ello. La movilización es un proceso que desde lo cotidiano busca influir en los modos de pensar, decidir, actuar e imaginar un proyecto de sociedad garantizando la participación de sectores diferentes. Por eso, no alcanza con observar acontecimientos públicos generados por algunos movimientos, organizaciones, instituciones u organismos de gobierno para reconocer en ellos un proceso de movilización social.

La clave de este proceso está en el sentido de fondo que lo orienta, la definición de sus objetivos, la selección de los actores para impulsar la movilización y el alcance de la acción en diferentes ámbitos que no siempre producen impacto o visibilidad social (Unicef, 2006).

Bernardo Toro, consultor de Unicef, del Banco Mundial y del BID, plantea que la movilización social es una convocatoria de voluntades para actuar en la búsqueda de un propósito común bajo una interpretación y un sentido compartidos. La movilización así entendida busca colectivizar una propuesta de cambio social, propone reunir aliados de los distintos sectores de la sociedad para promover la concientización y el empoderamiento de los ciudadanos, y propende por la construcción de coalición política y acción comunitaria (Unicef, 2006).

En términos de Bernardo Toro,

(...) los proyectos que promueven el cambio requieren de la convergencia de intereses (política); convocación de voluntades (deseo); nuevas formas de entender y ordenar la realidad (teoría). Se requiere también que las personas involucradas en el cambio (los actores), puedan identificar qué tipo de decisiones pueden tomar y cuáles instrumentos están a su alcance para contribuir a los propósitos de cambio (instrumentos de acción y participación). La movilización social por ser una convocatoria es un acto de libertad, por ser una convocatoria de voluntades en un acto de pasión, y por ser una convocatoria de voluntades a un

propósito común es un acto público y de participación (Toro, Rodríguez & Martha, 2001).

Movilizar socialmente en pro del desarrollo de la primera infancia es también una obligación ética, si se asume que el gran propósito y razón de ser de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia es la construcción de sociedades más justas y equitativas. Ante este reto, la sociedad no puede ser un espectador imparcial, es decir, en palabras de Sen (1997), no es posible concebir una sociedad de egoístas puros. Las personas deben compartir sentimientos de simpatía, generosidad y espíritu cívico para obtener amplias consecuencias políticas, económicas y sociales. Dichas cualidades han contribuido a avanzar en la Política Pública y se deben seguir cultivando socialmente para continuar incidiendo en lo político, para transformar concepciones sociales, para visibilizar a los niños y a las niñas como ciudadanos activos, para proteger sus derechos y para promover la corresponsabilidad.

2. Antecedentes de la movilización social en la construcción de la política pública para la primera infancia

La suscripción de acuerdos internacionales y la movilización social han sido determinantes en la construcción en el país de una política pública para la primera infancia. Alrededor de estos determinantes se ha logrado generar mayor conciencia en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, en universidades, en centros de investigación y en otros actores, sobre la importancia de la población menor de 6 años de edad, y de las madres gestantes.

La movilización por la primera infancia tuvo origen en la alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Colombia, a través de un grupo de trabajo integrado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF-, el Departamento Administrativo de Bienestar Social -Dabs-, el Centro Internacional de Educación y Desarrollo -Cinde-, Save the Children y Unicef (Posteriormente este grupo de trabajo se amplió a 19 instituciones bajo

la coordinación del ICBF). El esfuerzo y la intención de esta movilización fue, y sigue siendo, introducir un cambio en la concepción social de la infancia -donde se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos y como ciudadanos- y, en igual medida, visibilizar a la sociedad y al Estado como garantes y responsables del cumplimiento de estos derechos (República de Colombia, 2006).

La Política Pública Nacional “Colombia por la Primera Infancia” (Conpes 109 de 2007), instauro como uno de sus objetivos específicos posicionar el tema de la primera infancia para sensibilizar y movilizar al país sobre la importancia crucial de los primeros años de vida en el desarrollo humano, y como factor de progreso y desarrollo de la nación. Igualmente, plantea dentro de las líneas estratégicas que orientan las acciones de política en los ámbitos nacional y territorial, promover la comunicación y movilización por la primera infancia. Esta estrategia, en el marco de la política pública nacional, está dirigida a:

- Promocionar y fortalecer cada una de las estrategias de la política.
- Sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la primera infancia, el desarrollo y la protección de los niños y las niñas en esa fase del ciclo de vida.
- Promover la corresponsabilidad social y comprometer a grupos específicos de la población, como garantes de los derechos de la primera infancia.
- Posibilitar la expresión de los niños y niñas menores de 6 años.

En el ámbito local, la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia le plantea un desafío fuerte a nivel social, político y económico al municipio de Medellín, para que haga posible y universal su objetivo; es decir, garantizar que los niños y las niñas, desde su gestación hasta los cinco años de edad, puedan disfrutar de un desarrollo adecuado, integral, diverso e incluyente en su primera infancia.

La movilización social se convierte en una de las estrategias importantes para aportar al logro de este objetivo, entendida esta como una posibilidad de incidir en el ámbito de lo público para producir transformaciones en las formas

en que una sociedad concibe y problematiza las cuestiones relacionadas con el desarrollo de los niños y las niñas.

3. La movilización social en el marco de la Política Pública de Atención Integral para la Primera Infancia

En el marco de la Atención Integral a la Primera Infancia en Medellín, y tomando como referencia las reflexiones realizadas en este texto, se concibe la movilización social como el proceso mediante el cual se construyen ambientes de diálogo, concertación y estrategias conjuntas que permiten la generación de capital social para favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas. Esto implica:

- La caracterización de los territorios, de las familias, de los niños y de las niñas.
- El reconocimiento de las voluntades de las personas y de los grupos.
- La articulación de actores sociales, institucionales y comunitarios presentes en el territorio para el establecimiento de consensos que se consoliden en un trabajo conjunto y permanente para la atención pertinente y oportuna de la primera infancia de la ciudad.
- La generación de acciones de participación y empoderamiento que promuevan la participación, la corresponsabilidad de la familia, de la sociedad, del Estado y de las comunidades protectoras.

La movilización social exige que se cuente con un sentido compartido que genere transformaciones colectivas, superando los intereses individuales de los distintos actores y posicionando el tema de la protección integral a la primera infancia como un principio rector y un eje articulador para reconocer y satisfacer las necesidades, desarrollar las potencialidades y tener en cuenta los intereses de los niños y de las niñas.

Hay ciertos aspectos que hacen parte de las intenciones que contempla la movilización social, mucho más si se hace referencia al mejoramiento de las condiciones de bienestar de la primera infancia, lo cual generará mayor

impacto si se conforman redes con equipos interdisciplinarios de distintas instancias públicas, privadas, ONG's y mixtas. Estos aspectos son:

- La promoción de la política pública de los niños y las niñas como sujetos de derechos.
- La comunicación como “la herramienta (el método) que el hombre utiliza para ponerse de acuerdo con otro acerca de lo que las cosas son y representan en este momento... Por esto el fin de la comunicación es hacerse entender y lograr que este entendimiento que los demás aceptan motive la acción. Si no hay entendimiento, puesto de acuerdo, no hay motivación sino caos” (Ángel, 2003).
- La articulación, entendida como la unión de esfuerzos, recursos e intereses de diferentes actores para trabajar por un objetivo en común.
- Los Procesos de participación ciudadana.
- El ejercicio de la ciudadanía de los niños y las niñas desde su interacción con la ciudad.

Desde el Programa Buen Comienzo se realizan acciones de movilización social desde dos instancias: la dirección técnica del Programa, y las entidades prestadoras del servicio de atención integral.

Desde el Programa Buen Comienzo, se lideran las siguientes estrategias:

- Rutas de primera infancia:

Es una actividad de sensibilización in situ a través de un recorrido realizado por las diferentes modalidades de atención del Programa Buen Comienzo que se encuentran en la ciudad, visibilizando la operación de la Política Pública desde las categorías de derecho que enmarcan la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia.

Para lograr la sensibilización a través de las rutas de primera infancia se identifican actores estratégicos con los cuales se realiza el recorrido. Estos actores surgen desde la necesidad del Programa de posicionar la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia y

desde la consolidación de alianzas estratégicas que fortalecen la prestación del servicio. Igualmente surgen actores que solicitan las rutas al Programa como oportunidad para conocer cómo una política pública se vuelve acción en el territorio.

Entre el año 2013 y 2014 se han realizado 49 rutas de primera infancia, en las que han participado 921 personas pertenecientes a universidades e instancias públicas y privadas del ámbito nacional e internacional, en este último caso procedentes de países tales como Chile, Perú, Alemania, Argentina, Brasil, Bolivia y Francia.

Año	Nº Rutas	Nº Participantes
2013	29	761
2014	20	160

- Festival Buen Comienzo:

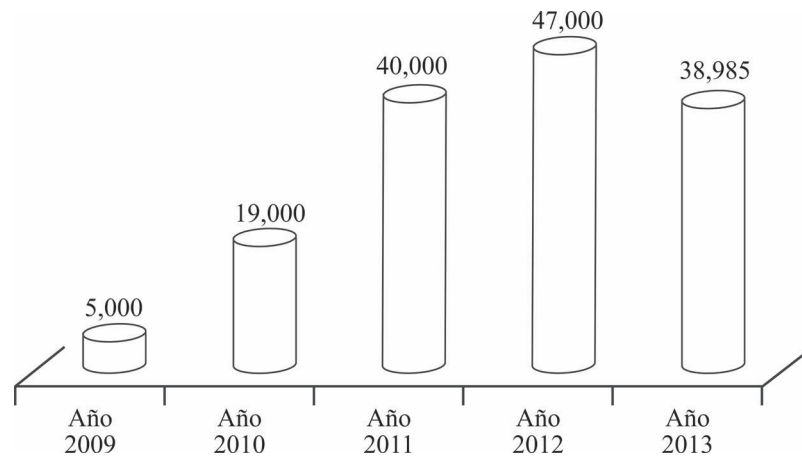
Es una estrategia de movilización social donde confluyen diversos actores que aúnan esfuerzos y recursos para visibilizar y poner en escena la esencia de la Política Pública de Atención Integral de la Primera Infancia, mediante propuestas innovadoras, incluyentes y masivas donde las familias y la comunidad pueden interactuar en espacios pensados para el disfrute y al alcance de los niños y las niñas.

Esta estrategia de movilización surgió en el año 2009 como una necesidad de generar espacios en los que fuera posible el encuentro con ambientes significativos que potenciaran el desarrollo infantil, y fue constituyéndose como un encuentro anual en torno a los niños y las niñas de Medellín.

El festival Buen Comienzo ha buscado además posicionar a Medellín como una ciudad de niños, niñas y adolescentes, en la que se promueve la autonomía, la participación, la seguridad y la movilidad a través del juego, la lúdica y la experiencia, en articulación con la familia, las personas significativas y la comunidad.

De los principales logros del Festival Buen Comienzo surge la participación masiva de personas de la ciudad y de otros municipios en torno a los niños y las niñas:

Número de participantes por año



Fuente: Programa Buen Comienzo, Secretaría de Educación de Medellín.

Es así como el Festival se ha convertido en la principal estrategia de movilización social del Programa Buen Comienzo, donde se articulan actores estratégicos para visibilizar a los niños y las niñas desde las diferentes categorías de derecho, a través de ambientes interactivos donde ellos son protagonistas, crean, exploran, juegan, aprenden e interactúan con sus familias, con agentes educativos y con la comunidad en general. Igualmente, a través de los eventos académicos, el Festival Buen Comienzo también se convierte en la oportunidad para generar espacios de reflexión, construcción y aprendizaje en torno a la primera infancia, al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, y a las distintas formas de alcanzar su desarrollo integral de una manera diversa e incluyente.

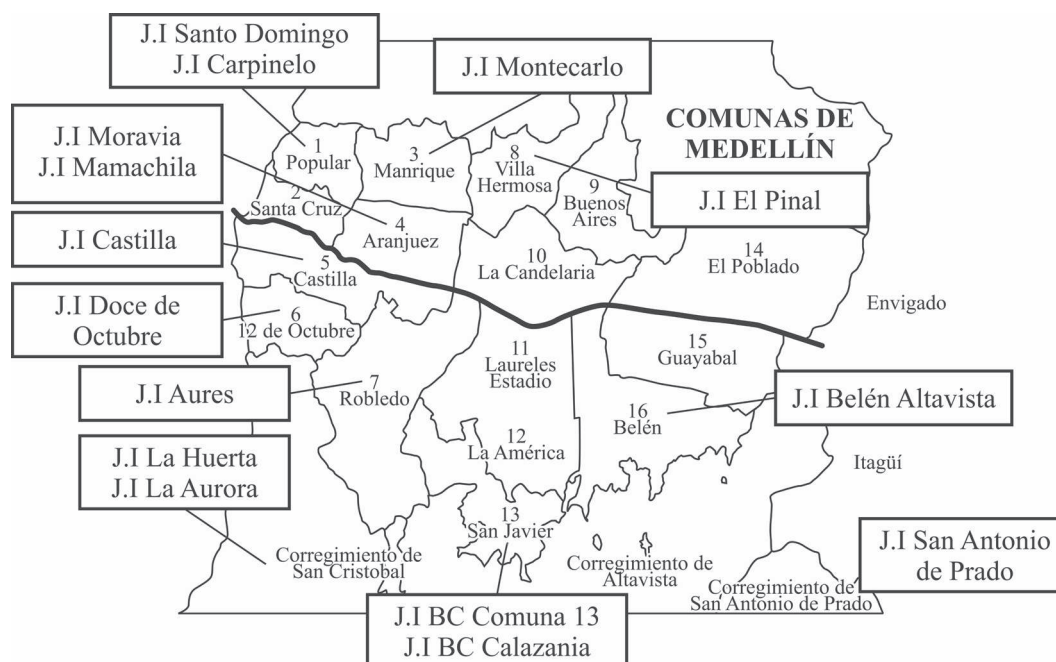
- Mesas de primera infancia:

Los Jardines Infantiles Buen Comienzo, como nodos articuladores en el territorio, tienen entre sus competencias conformar, liderar y dinamizar la mesa de primera infancia, en la que se articulen diferentes actores institucionales, sociales y comunitarios que cualifiquen la atención integral a la primera infancia, promuevan la corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado, y generen comunidades protectoras de los niños y las niñas para el respeto y la garantía de sus derechos.

La mesa de primera infancia, como escenario donde se encuentran diversos actores

para aunar esfuerzos en pro de un objetivo en común, debe propender por su sostenibilidad en el tiempo, y generar articulaciones, trabajo en red y acciones estratégicas que le permitan adquirir reconocimiento en el territorio y promover la participación y la vinculación de todos aquellos actores dispuestos a aportar al trabajo por y con la primera infancia del territorio.

Actualmente existen 11 mesas de primera infancia, distribuidas de la siguiente manera:



- Comunidades protectoras:

Es la promoción de la protección de la primera infancia en las comunidades, a través de estrategias de formación, de comunicación y de movilización social, fundamentadas en la corresponsabilidad y en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos titulares de derechos. Para la generación de Comunidades Protectoras desde la Dirección Técnica del programa, ha sido estratégica la articulación con otras instancias municipales que desde sus programas y proyectos visibilizan la primera infancia y la reconocen dentro del ser y el hacer ciudadano. Algunas de estas instancias son:

- Secretaría de Inclusión Social y Familia
- Secretaría de Salud
- Secretaría de las Mujeres
- Secretaría de Cultura
- Secretaría de Gobierno
- Secretaría de Seguridad
- Secretaría de Participación Ciudadana
- Instituto de Recreación y Deporte - Inder
- Metrosalud
- Departamento de Planeación Municipal
- Red Interuniversitaria y otras instituciones Universitarias.
- Mesa Departamental de Primera Infancia
- Personería de Medellín
- Procuraduría Municipal
- Policía Nacional

La generación de comunidades protectoras se da a través de las siguientes acciones:

- Formación a agentes educativos, familias, líderes, funcionarios públicos y empleados privados para brindar herramientas que permitan la promoción del trato afectuoso e inteligente, la prevención, la identificación y el abordaje de situaciones de vulneración de derechos; y la articulación para el restablecimiento de derechos.
- Desarrollo de acciones comunicacionales que permitan la visibilización de los niños y las niñas como sujetos activos de derecho, con el apoyo de la comunidad y de actores corresponsables de la protección a la primera infancia.
- Generación de acciones de movilización social que promuevan la construcción de ambientes de diálogo, concertación y acciones conjuntas con actores sociales e institucionales, para la producción de capital social que favorezca la protección integral de los niños y las niñas.

- Apoyo al Programa de Planeación Local y Presupuesto Participativo, de la Secretaría de Participación Ciudadana:

Se brinda acompañamiento a las diferentes comunas y corregimientos para la priorización de recursos dirigidos a proyectos en pro de la atención integral de la primera infancia. Esto se realiza a través de las siguientes acciones:

- Orientación a los delegados de presupuesto participativo en la viabilidad técnica, jurídica y financiera de las iniciativas dirigidas a la atención integral de la primera infancia. Esta orientación se brinda en aquellas comunas y corregimientos que desean invertir recursos en la atención de los niños y las niñas.
- Apoyo en la etapa precontractual y contractual de los proyectos que fueron viabilizados por el Programa Buen Comienzo.
- Apoyo a la rendición de cuentas en las comunas o corregimientos donde se han ejecutado recursos de Presupuesto Participativo en el tema de primera infancia.

Por otro lado, desde sus entidades prestadoras del servicio de atención integral a la primera infancia, el Programa Buen Comienzo implementa diferentes estrategias de movilización social. Para el primer semestre del año 2014 se han realizado 137 acciones, y se tiene planeadas 174 acciones para ser ejecutadas en el segundo semestre del año. A la fecha han participado aproximadamente 37.300 personas y se han vinculado a estas acciones diferentes actores como entidades públicas, comerciantes, líderes comunitarios, ONG's, familias, agentes educativos del sector, bomberos, fuerza pública, entre otros.

En el año 2011, el tema más abordado en las acciones de movilización social fue el de derechos de los niños y las niñas, seguido del tema de Política Pública, año en el que se promulgó el Acuerdo Municipal 058, por medio del cual se adopta la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia Buen Comienzo. Durante el año 2012 se continuó la movilización en torno a los derechos de los niños y las niñas, especialmente en el marco de la Política Pública que recientemente había asumido la Ciudad. Para el año 2013, las acciones de movilización se centraron principalmente en los derechos de los niños y las niñas y en la corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado en la atención integral y el desarrollo de la primera infancia.

4. Impacto generado con la movilización social en la ciudad de Medellín:

Las acciones de movilización social han aportado transformaciones importantes a nivel social y familiar, que inciden en la cultura de una nueva percepción sobre los niños y las niñas de primera infancia. Algunas de estas transformaciones son:

- El posicionamiento del Programa Buen Comienzo como una apuesta del municipio de Medellín para atender a los niños y a las niñas de primera infancia. Este reconocimiento que hace la comunidad al Programa va más allá de identificar su existencia en el territorio. La comunidad ha ido identificando que los niños y las niñas, dentro y fuera del Programa, son importantes, son sujetos protegidos, se les respeta sus derechos y se brinda educación para ellos y sus familias.
- El reconocimiento de la existencia de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia entre las organizaciones comunitarias, instituciones y otras instancias del municipio; esto posibilita que la primera infancia se vaya incluyendo en las agendas públicas de la comunidad.
- El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos por parte de la comunidad, de las familias y de las personas significativas. Esto ha generado que los niños y las niñas sean visibles en la sociedad como ciudadanos y ciudadanas, como personas que participan, que pueden incidir en las decisiones de la familia y de la ciudad; y como a todo ciudadano o ciudadana, se les debe promover, respetar y garantizar sus derechos.
- A través de la promoción del buen trato, se ha logrado fortalecer vínculos afectivos que generan una interacción respetuosa y amable entre niños, niñas, familias, personas significativas y comunidad.
- Se ha dado mayor conocimiento sobre los derechos de los niños y niñas, sobre cómo identificar los riesgos de vulneración o la vulneración misma, y sobre qué rutas activar en estos casos. Esto ha generado que la comunidad sea menos indiferente frente a las problemáticas de la primera infancia.

- La comunidad y la familia han adquirido mayor compromiso y responsabilidad frente a su rol de corresponsables de la garantía de los derechos de los niños y las niñas.
- La articulación con actores para las acciones de movilización social ha permitido crear algunas redes y alianzas estratégicas en los territorios, que fortalecen la atención integral a los niños y a las niñas y generan acciones conjuntas con el objetivo en común de incidir en su bienestar. La participación de actores también hace visible en el territorio la oferta comunitaria e institucional de beneficiar a la primera infancia junto con sus familias, y al hacerse visible se aumenta la posibilidad de que más personas participen y disfruten de lo ofertado.
- La identificación de actores y escenarios dentro del territorio posibilita que los niños, las niñas y sus familias puedan ejercer su ciudadanía, al vivir y crear sentido de pertenencia con el espacio que habitan; esto se ve reflejado en su participación activa y cotidiana en la ciudad, “porque estamos conectados con la ciudad, con sus criterios y conceptos, con lo que allí pasa, se sueña y se discute” (Ángel, 2003).
- En el ámbito institucional, las entidades prestadoras del servicio también han ido transformado su percepción sobre la movilización. Esta ha logrado trascender en su intencionalidad, ha pasado de ser vista como una mera actividad colectiva a una acción que transforma, que tiene un sentido y un propósito.
- Las familias se están reconociendo como sujetos colectivos de derechos, como grupos fundamentales de formación de seres humanos y autoformación; y en esta medida, se han interesado en participar de las acciones de formación y movilización social para cualificar su papel activo en la sociedad, en diferentes escenarios donde se promueva la política pública y en el desarrollo de los niños y las niñas.
- El intercambio de experiencias entre las familias, les ha posibilitado a estas identificar situaciones comunes, conocer diferentes formas de hacer y de ser, de relacionarse entre los integrantes de la

familia, de adquirir aprendizajes que permiten fortalecer la dinámica familiar, y de ir constituyéndose como sujetos colectivos de derechos y como sujetos políticos que participan e inciden en la transformación social.

- Se ha avanzado en la generación de comunidades protectoras, es decir, comunidades que protegen, respetan y cuidan a los niños y niñas. Esto ha sido evidente, por ejemplo, en el aumento de las denuncias cuando existe vulneración de sus derechos: la comunidad es menos indiferente, se hacen visibles las situaciones que los ponen en riesgo, hay pronunciamientos frente a su protección, y son respetados incluso en medio de zonas de conflicto.

Lista de referencias

- Ángel, G. (2003). *Comunicación, espacios y ciudad*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Comunicación.
- República de Colombia (2006). *Programa de apoyo para la construcción de la Política de Primera Infancia*. Bogotá, D. C.: República de Colombia. Recuperado el 9 Diciembre de 2013, de: [http://www.cinde.org.co/PDF/Politica%20publica%20primera%20infancia%20Colombia%20\(v.%202011%20nov%202006\).pdf](http://www.cinde.org.co/PDF/Politica%20publica%20primera%20infancia%20Colombia%20(v.%202011%20nov%202006).pdf)
- Toro, B., Rodríguez, G. & Martha, C. (2001). *La comunicación y la movilización social en la construcción de bienes públicos*. Bogotá, D. C.: BID.
- Unicef (2002). *Movilización social*. www.unicef.org. Recuperado el 9 de diciembre de 2013, de: http://www.unicef.org/spanish/cbsc/index_42347.html
- Unicef (2006). *Abogacía en medios y movilización social*. Bogotá, D. C.: Unicef.



“Movilización social, activismo y acción colectiva juvenil en América Latina y el Caribe” (Seminario Virtual)

1. Coordinación general

Dr. (c) René Unda Lara (Cinaj, UPS Ecuador). Sociólogo. Estudios doctorales en Sociología y Ciencias Políticas, UCE. Dr. (c) Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Director del Centro de Investigaciones sobre Niñez, Adolescencia y Juventud, Cinaj-UPS Ecuador. Director de la Maestría en Política Social de la Infancia y Adolescencia, UPS. Miembro del equipo coordinador del GT “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales”, Clacso. Miembro del Consejo Científico Internacional de la Revista Desidades, Universidad Federal de Rio de Janeiro. Miembro del Consejo Editorial de la Revista Universitas, UPS Ecuador. Autor de varias publicaciones en el área de política y jóvenes y en el área de políticas públicas e infancias.

Dra. Melina Vázquez (UBA/Conicet, Argentina). Socióloga, Magister en Investigación en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde, Universidad Católica de Sao Paulo, Clacso. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG, UBA). Directora de los proyectos PICT “Activismo y compromiso político juvenil: un estudio sociohistórico de sus experiencias políticas y militantes (1969-2011)”, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva) UbacyT “Jóvenes militantes y espacios juveniles en agrupaciones político

partidarias: una aproximación a las formas de compromiso juvenil luego de la crisis de 2001”, UBA. Co-coordinadora del Equipo de Estudios sobre Políticas y Juventudes del IIGG (UBA) y del Grupo de Trabajo Clacso “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales. Docente de las carreras de Sociología de la UBA. Correo electrónico: mvazquez@sociales.uba.ar

Dra. Silvia Borelli (PUC São Paulo, Brasil/ ESPM São Paulo, Brasil). Antropóloga, Doutora/Livre Docente e co-coordenadora do PEPG em Ciências Sociais/ PUCSP. Integra, coordena, (co)coordena grupos de investigação (GP/CNPq-Imagens, metrópoles e culturas juvenis e GT Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales-Clacso/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Presta assessoria para agências de fomento (Capes, CNPq e Fapesp); é membro de conselhos editoriais e coordena convênios de cooperação internacional. Compõe a Coordenação do Comitê Acadêmico do Curso de Pós-Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude (Clacso/Cinde-Colômbia/ Colef-México/Pucsp-Brasil) e da RedInju-Red de Posgrados en Infancia y Juventud (Red Clacso de Posgrados en Ciencias Sociales/ Organización de Estados Iberoamericanos-OEI). Publica livros e artigos qualificados no Brasil e no exterior, orienta monografias de Graduação, mestrados e doutorados na Pós-Graduação e projetos de Pós-Doutorado.

Asistencia técnica: Lic. Fira Chmiel (IIGG-UBA, Argentina). Correo de contacto: firach@gmail.com

Equipo docente:

Dr. (c) René Unda Lara (Ecuador). Ver CV en la Coordinación General del Seminario.

Dra. Melina Vázquez (Argentina). Ver CV en la Coordinación General del Seminario.

Dra. Silvia Borelli (Brasil). Ver CV en la Coordinación General del Seminario.

Dr. Carles Feixa: Catedrático de antropología social en la Universitat de Lleida. Doctor por la Universidad de Barcelona y Honoris Causa por la Universidad de Manizales (Colombia), ha sido profesor visitante en Roma, México, D. F., París, Berkeley, Buenos Aires, Santiago de Chile y Newcastle. Se ha especializado en el estudio de las culturas juveniles, llevando a cabo investigaciones sobre el terreno en Cataluña y México. Se ha interesado también por temas como la ciudad, el deporte, la memoria oral, la violencia, las ciberculturas y los movimientos sociales. Ha publicado más de 35 libros, entre los que podemos destacar *De jóvenes, bandas y tribus* (Barcelona, Ariel, 1998; 5ª ed. 2012), *Jovens na América Latina* (São Paulo, Escrituras, 2004), *Global Youth?* (London & NY, Routledge, 2006), *Bohemios, rockeros y revolucionarios* (Santiago de Chile, Cuarto Propio, 2013) y *De la Generación@ a la #Generación* (Barcelona, Ned, 2014).

Ha sido coeditor de la revista *Young* (Londres/Delhi) y es miembro del consejo editorial de *Nueva Antropología* (México), *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Colombia), *Revista Austral de Ciencias Sociales* (Chile), *Mondi Migranti* (Italia), *Análise Social* (Portugal), entre otras. Ha sido asesor para políticas de juventud de Naciones Unidas y vicepresidente del comité de investigación sobre Sociología de la Juventud de la International Sociological Association.

Dra. Rose de Melo Rocha (Brasil). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, doutora em Ciências da Comunicação pela ECA/USP (1998) com pós-doutorado em Ciências Sociais/Antropologia na Pucsp (2000). É professora titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo da ESPM/SP, onde também atuou como Coordenadora (janeiro de 2011 a fevereiro de 2015). Tem experiência no estudo e no ensino da relação entre imagens e imaginários, da história da interface comunicação e consumo, dos processos de comunicação urbanos, das

teorias da comunicação e da mídia. Dedicase à investigação das práticas e culturas juvenis brasileiras, atualmente sob dois enfoques prioritários: 1) novas formas de ativismo, suas concepções de consumo, comunicação e mídia; 2) processos de visibilidade e celebração em contextos tecnológicos, urbanos, cosmopolíticos e midiáticos. Recebeu o Prêmio Intercom/1999, conferido à melhor tese de doutorado brasileira defendida em 1998. Foi coordenadora do GP “Comunicação e Culturas Urbanas” da Intercom (2009-2013). É Coordenadora do GT “Comunicação, consumo e novos fluxos políticos: ativismos, cosmopolitismos, práticas contra-hegemônicas” do Comunicon. É vicecoordenadora do GT “Imagem e imaginários midiáticos” da Compós. Participa da rede de investigação do Grupo de Trabalho Clacso Juventudes y infancias em América Latina (2014-2017). Foi editora da E-Compós de março de 2008 a março de 2011 (Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação). Tem livros publicados em coautoria e diversos artigos em revistas acadêmicas, do Brasil e da América Latina, sobre os seguintes temas: estudos sobre juventude, política, mídia e cidade; estética da violência; teorias da imagem; comunicação e consumo. Atua como consultora ad hoc de agências de fomento.

Dr. Oscar Aguilera: Doctor en Antropología Social y Cultural (Universitat Autònoma de Barcelona 2008), académico de la Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. Ha obtenido financiamiento como investigador a nivel del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) y de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (Conicyt). Sus líneas de investigación son estudios de juventud, movimientos sociales y cultura política. Recientemente ha sido distinguido con la Beca de Consolidación Académica por parte del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), una Beca de formación de la Asociación Europea para la Investigación en la Adolescencia (Eara) y el Seminario de Investigación en Juventud de la Universidad Autónoma de México (SIJ-Unam). Entre sus últimas publicaciones se cuentan

Generaciones: movimientos juveniles, políticas de la identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso, 2014), “La idea de juventud en Chile en el siglo XX. Aproximación genealógica al discurso de las revistas de juventud” Revista Anagramas número 24, volumen 12, Universidad de Medellín, Colombia (2014), y “From Generation X to Generation @: Transitional Traces and Youth Identities in Latin America” en coautoría con Carles Feixa, Maritza Urteaga, Yanko González y Maricela Portillo. En Christine Henseler (ed.) *Generation X Goes Global. Youth culture at the turn of the Century*. London & New York: Routledge, (2012).

Dra. Sara Victoria Alvarado: Psicóloga, Universidad Javeriana. Master en Educación y Desarrollo Social y Doctora en Educación, Nova University-Cinde. Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad Católica de Sao Paulo, Colegio de la Frontera Norte de México, Universidad de Manizales, Cinde y Clacso). Directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la 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. Co- Coordinadora del Grupo de Trabajo Clacso “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales en América Latina” y coordinadora de la Red Iberoamericana de Postgrados en Infancia y Juventud. Investigadora principal del Proyecto “Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia” financiado por Colciencias. 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. Correo electrónico: doctoradoumanizales@cinde.org.co

Lic. Ernesto Rodríguez: Sociólogo Uruguayo, Director del Centro Latinoamericano sobre Juventud (Celaju), Consultor Internacional de las Naciones Unidas (Unesco, UNFPA, OIT, Unicef, Pnud), la Organización

Iberoamericana de Juventud (OIJ), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial y la Unión Europea en Políticas de Juventud y Prevención de la Violencia, Asesor de Gobiernos y Organizaciones de la Sociedad Civil de América Latina en temas de su especialidad. Docente y autor de numerosas publicaciones en los temas de su especialidad, se ha concentrado en los últimos años en la evaluación de políticas, planes, programas y proyectos vinculados con infancia, adolescencia y juventud. Web institucional: www.celaju.net. Correo electrónico: erodrigu1@gmail.com.

Dr. Pablo Vommaro: Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad Católica de Sao Paulo, Universidad de Manizales, Cinde, Colegio de la Frontera Norte y Clacso. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Es investigador del Conicet y Profesor de Historia de la UBA. Co-coordina el Equipo de Estudios de Políticas y Juventudes (EPoJu, Instituto Gino Germani, UBA) y es parte del equipo coordinador del Grupo de Trabajo Clacso “Juventudes e Infancias: políticas, culturas e instituciones sociales”. Es docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en los Departamentos de Ciencias de la Educación e Historia y en el Posgrado. Coordina el Área de Grupos de Trabajo de Clacso. Ha publicado numerosos trabajos en libros y revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: pvommaro@gmail.com. Twitter: @pablovommaro

Angélica María Ocampo: Investigadora del programa doctoral en Estudios del Desarrollo del Institute of Social Studies of Erasmus University Rotterdam -ISS, Holanda. Allí es miembro del programa de investigación Political Economy of Resources, Environment and Population. Es profesora del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana en Colombia, desde donde contribuyó en la creación del Observatorio Javeriano de Juventud, y de diversos programas de formación política y ciudadana. Ha combinado su experiencia de docencia en temas afines a la psicología social, con la realización de investigación interdisciplinaria con jóvenes activistas en sus luchas por la transformación

social. Así mismo, ha participado en debates sobre política de juventud en Colombia y en Bogotá. Es miembro del Grupo de Trabajo clacso *Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales*. Su investigación doctoral se centra actualmente en el análisis de las transformaciones generacionales en la manera como es vivido “el estado” por parte de campesinos y campesinas afectados por el conflicto armado colombiano en sus territorios.

Dr. Juan Romero: Sociólogo-Udelar, Uruguay. Dr. en Sociología, UFRGS, Brasil. Investigador Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores, Anii, Uruguay. Integrante del equipo coordinador del Work Session 31 “Juventud en territorios rurales” - Congreso Irsa. Autor de varias publicaciones en el área del desarrollo territorial rural, juventud y empleo rural, participación social de los y las jóvenes.

Dra. María Isabel Domínguez: Doctora en Ciencias Sociológicas, Academia de Ciencias de Cuba 1994. Investigadora y Profesora Titular. Académica De Mérito de la Academia de Ciencias de Cuba. Directora hasta el 2014 del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (Cips). Coordina el Grupo de Estudios sobre Juventud de esa institución. Se ha especializado en los estudios sobre Juventud y Relaciones Intergeneracionales y ha dirigido varios proyectos de investigación nacionales, internacionales y territoriales. Es autora de numerosos artículos y diversos libros y compilaciones publicadas en Cuba, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, España, Alemania y Estados Unidos. Es miembro del Grupo de Trabajo sobre Infancias y Juventudes del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) y hasta el 2013 miembro del Comité Directivo de la Asociación Latinoamericana de Sociología (Alas).

Dr. Jorge Benedicto: Catedrático de Sociología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesor de Sociología Política en el Departamento de Sociología II de la citada Universidad. Es responsable -junto a María Luz Morán- del Grupo de Estudios sobre Sociedad y Política (UCM-Uned). Sus áreas de especialización son el estudio de la cultura política, la dinámica social de la ciudadanía contemporánea y el análisis sociopolítico de la juventud actual.

3. Breve descripción del seminario

El seminario virtual surge como parte del GT Clacso “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales”. Grupo con una trayectoria de ocho años en el que participan 94 investigadores e investigadoras de 14 países de América Latina y El Caribe. El GT funciona actualmente con base en cuatro líneas de trabajo, una de las cuales aborda los procesos y las experiencias de participación y acción colectiva juvenil en los distintos países, períodos y contextos sociopolíticos. A partir de la aproximación teórico-conceptual sobre diversos enfoques y perspectivas se busca contribuir a la problematización y análisis de un conjunto de formas de movilización social y política agenciados desde grupalidades, organizaciones y movimientos y acciones cuyas con distintos efectos en las prácticas y estructuras sociales. A tales efectos, el curso propuesto está organizado en 12 clases. Las primeras cinco están dedicadas a examinar diferentes desarrollos teóricos del vasto campo conceptual de la participación, el activismo, la militancia y la acción colectiva. Las clases subsiguientes se dedican al análisis de una serie de casos paradigmáticos en los cuales las movilizaciones han mostrado nuevas y viejas demandas a través de variados repertorios de acción colectiva en contextos sociopolíticos diferenciados y específicos.

4. Justificación

Los actuales procesos de cambio y las transformaciones sociopolíticas encuentran eco en las dinámicas de movilización colectiva. Las luchas por la ampliación y profundización democráticas se ejercen desde muy diversos espacios y relación con causas militantes cada vez más diversificadas. Por un lado, se vuelven a plantear las clásicas demandas y reivindicaciones de justicia e igualdad y, por otro, se ponen en evidencia procesos de ampliación de derechos que han venido ocurriendo a lo largo de las últimas décadas. A la luz de estos aspectos, se observan interesantes cambios en los repertorios de acción colectiva,

en la defensa de causas militantes y en los patrones del compromiso político. El Estado y la sociedad se reconfiguran a través mutuas afectaciones, agenciadas por diversas formas movilizatorias en las que los jóvenes ocupan un lugar central aunque generalmente esto no es considerado más que un hecho de escasa relevancia. Sabemos, sin embargo, que la presencia de formas asociativas juveniles y de jóvenes articulados entre sí por sociabilidades y formas organizativas distintas a las tradicionales constituye un hecho muy significativo en los acontecimientos sociopolíticos actuales. La democracia, el sistema político y las dinámicas de representación política y de participación social se ven interpeladas y modificadas por estas renovadas expresiones de la participación social y política, que amplían el dominio de la política y lo permean. Prevalece, sin duda, el ciclo político de la protesta como forma estandarizada de acción colectiva más que como forma de desencanto frente a la democracia y la política. En todas estas experiencias y procesos se hace necesario registrar, analizar y explicar las morfologías de la acción colectiva juvenil como condición necesaria para la comprensión de las reconfiguraciones socioestatales.

5. Objetivos

1. Socializar a los y las estudiantes en los principales enfoques teórico conceptuales sobre acción colectiva, activismo, movilización y participación social enfatizando en las perspectivas que ofrece el campo de estudios de juventud.
2. Analizar las formas de movilización social que han ocurrido recientemente en América Latina y el Caribe en las que los y las jóvenes ocupan un lugar central.
3. Promover la reflexión y análisis de los estudiantes en torno a casos o experiencias específicas sobre las que se encuentren investigando o participando, para impulsar la realización de ensayos y artículos en los que aborden, problematicen y den cuenta de las dinámicas de la acción colectiva juvenil en las sociedades actuales.

6. Cronograma de las clases

Clases, profesores y fechas:

Uno: Introducción y presentación del curso, principales lineamientos, dinámicas e instancias de participación.

Semana de reconocimiento: Profesores Melina Vázquez (Argentina), Rene Unda (Ecuador), Silvia Borelli (Brasil), asistente técnica. 28/6 al 4/7.

BLOQUE 1

Dos: Pasado y presente: desplazamientos y reconfiguraciones de las generaciones desde la participación política. Clase 2: Profesor Carles Feixa. 5/7 al 11/7.

Tres: Acción colectiva, ciclo político y Estado. Clase 3: Profesor René Unda Lara (Ecuador). 12/7 al 18/7.

Cuatro: Activismo y participación política. Hacia la construcción de un enfoque para el estudio de la acción colectiva. Clase 4: Profesora Melina Vázquez (Argentina). 19/7 al 25/7.

Cinco: Enfoque cultural de la acción colectiva. Clase 5: Profesora Silvia Borelli (Brasil). 26/7 al 1/8.

BLOQUE 2

Seis: Construcción de lo público en las protestas juveniles: los *Pinguinos* en Chile Clase 6: Oscar Aguilera. 2/8 al 8/8.

Siete: Política, políticas públicas y acción colectiva juvenil en América Latina. Clase 7: profesores Sara Victoria Alvarado (Colombia), Ernesto Rodríguez (Uruguay), Pablo Vommaro (Argentina). 9/8 al 15/8.

Ocho: Lecturas antropológicas del Estado. Aportes para la reflexión sobre la acción colectiva juvenil (caso a definir en función de la confirmación de la docente). Clase 8: Profesora Angélica Talero (Colombia). 16/8 al 22/8.

Nueve: Acción colectiva, socialización y participación rural juvenil: reflexiones a partir del caso del Mercosur. Clase 9: Juan Romero (Uruguay). 23/8 al 29/8.

Diez: Producción social del espacio, territorialidad y acción colectiva juvenil. Clase 10: Profesor Pablo Vommaro (Argentina). 30/8 al 5/9.

Once: Vida cotidiana, sociabilidad y acción política. Clase 11: María Isabel Domínguez. 6/9 al 12/9.

Doce: Estado, acción colectiva y ciudadanías juveniles. Una reflexión sobre los dilemas de la representación política desde los indignados a Podemos. Clase 12: Profesor Jorge Benedicto. Foro de debate y actividades de intercambio. 13/9 al 19/9.

Trece: Semana de evaluación

Foro de cierre del seminario, evaluación y envío de trabajos finales. 20/9 al 26/9. Profesores: Melina Vázquez (Argentina), René Unda (Ecuador), Silvia Borelli (Brasil), asistente técnica.

Catorce: Semana de consultas de trabajos

Discusión personalizada en instancias.

Profesores: Melina Vázquez (Argentina), René Unda Lara (Ecuador), Silvia Borelli (Brasil), asistente técnica. 27/9 al 3/10.

Contenido teórico de las clases

Bloque 1: Perspectivas y enfoques teórico-conceptuales en el estudio de la acción colectiva juvenil

Clase 2: Pasado y presente: desplazamientos y reconfiguraciones de las generaciones desde la participación política juvenil

Profesor a cargo: **Dr. Carles Feixa**

1. Las teorías sobre las generaciones en los estudios sobre juventud.
2. Generación XX: Constelaciones generacionales en la historia contemporánea.
3. Generación@: La generación digital.
4. #Generación: La generación hiperdigital.
5. #Generación Indignada: un estudio de caso.

Bibliografía obligatoria

- Feixa, C. & Fernández-Planells, A. (2014). Generación @ versus Generación #. La juventud en la era hiperdigital. En A. Huertas & M. Figueras (eds.) *Audiencias juveniles y cultura digital*, (pp. 35-54). Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Feixa, C. & Leccardi, C. (2010). O conceito de geração nas teorias sobre juventude. *Sociedade e Estado*. 25 (2), pp. 185-204.
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922010000200003&script=sci_arttext

Bibliografía optativa

- Feixa, C., Pereira, I. & Juris, J. J. (2009). Global Citizenship and the 'New New' Social Movements: Iberian connections. *Young*, 17 (4), pp. 421-442.
- Feixa, C., Sánchez, J. & Nofre, J. (2014). Del altermundialismo a la indignación: cronotopos del activismo juvenil en Barcelona. *Nueva Sociedad*, 251, pp. 87-99.
- Fernández-Planells, A., Feixa, C. & Figueras, M. (2013). El 15M en España: diferencias y similitudes en las prácticas comunicativas con los movimientos previos. *Última Década*, 21 (39), pp. 115-138.
- Leccardi, C. & Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última Década*, 18 (34), pp. 11-32.
- Clase 3: Acción colectiva, ciclo político y Estado**
 Profesor a cargo: Dr. (c) **René Unda** (Cinaj-UPS Ecuador)
- Clase 2. Acción colectiva, ciclo político y Estado**

Resumen: Las luchas por la ampliación y profundización democráticas en las sociedades contemporáneas han mostrado diversas formas de organización de movimientos y colectivos cuyas acciones han producido efectos diferenciados en distintos ámbitos de la sociedad y del sistema político. La diversificación de las modalidades de acción colectiva, a la vez que representa un cierto agotamiento de formas de organización y movilización clásicas, visibiliza un conjunto de nuevas demandas asociadas a problemáticas emergentes (defensa de la naturaleza, diversidad sexual, movilidad no contaminante, etc.) como parte de experiencias y procesos sociales que pugnan por ampliación de derechos. Tanto en las formas tradicionales de organización y movilización como en las más recientes, los estudios sobre acción colectiva han centrado su interés en los enfoques teóricos sobre movilización de recursos, estructura de oportunidad política y vínculos identitarios, logrando, con ello, significativos avances explicativos acerca de estas dinámicas movilizatorias que operan con relación a la

política institucionalizada, con relación a otros actores y a sí mismos.

En esta clase se propone un acercamiento a algunos de los principales enfoques teóricos sobre acción colectiva, enfatizando en las nociones de ciclo político como categoría útil para la comprensión de las formas -y repertorios- de acción colectiva que (re) aparecen, se mantienen, transforman o emergen en un determinado contexto sociopolítico en el que se ha evidenciado una relevante participación de diversas formas asociativas juveniles (FAJ). Se espera la producción de análisis y reflexiones que vinculen las categorías “estructura de oportunidad política”, “movilización de recursos”, “repertorios de acción colectiva” con la idea de ciclo político como posibilidad para la comprensión de los procesos de reforma y reconfiguración del Estado.

Bibliografía obligatoria

- Revilla, M. (2010). “América Latina y los movimientos sociales: el presente de la rebelión del coro”. *Nueva Sociedad*, (227), pp. 51-67.
http://www.nuso.org/upload/articulos/3696_1.pdf
- Tarrow, S. (1999). “Estado y oportunidades. La estructuración política de los movimientos sociales”. En D. Mc Adam et al. (1999) *Movimientos Sociales: perspectivas comparadas*, (pág. 71-100). Madrid: Istmo.
http://books.google.com/books?id=erRNPl8WwwC&pg=PA21&hl=es&source=gb_s_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

Bibliografía optativa

- Bringel, B. (2009). *Acción colectiva y democracia: la contribución de Charles Tilly para el debate sobre el ensanchamiento del campo democrático*. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales “Homenaje a Charles Tilly”. Madrid, España.
http://www.uned.es/gesp/2008_2009/charles_tilly/documentos/sesion_1/Breno_Bringe.pdf

Rodríguez, E. (ed.) (2013). *Movimientos juveniles en América Latina y El Caribe. Entre la tradición y la innovación*. Lima: Unesco, Celaju, Senaju.

<http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2013/09/movimientosjuveniles1.pdf>

Sánchez-Parga, J. (2005). “Del conflicto social al ciclo político de la protesta”. *Revista Ecuador Debate*, (64), pp. 49-59.

<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/3804/4/RFLACSO-ED64-04-Sanchez-Parga.pdf>

Unda, R. (2007). “Rebeliones quiteñas. Persistencia y transformaciones de la protesta”. *Universitas*, VI (9), pp. 149-181.

<http://universitas.ups.edu.ec/documents/1781427/1792191/01Actualidad9.pdf>

Clase 4: Enfoques, perspectivas y formas de aproximación al activismo Prof. a cargo: **Dra. Melina Vázquez** (UBA/Conicet, Argentina)

Resumen: En las últimas décadas, se registran importantes mutaciones en las formas del compromiso militante juvenil que se observan en la emergencia de formas innovadoras de acción colectiva o en la reutilización de viejos modos de protesta y de escenificación de acciones que cobran renovados significados; en el impulso de nuevos modos organizativos; en la elaboración de nuevas causas públicas y en la construcción de patrones específicos del compromiso político en los que se observa desde el impulso de acciones puntuales hasta el desarrollo de compromisos múltiples.

Las mencionadas mutaciones invitan a los científicos sociales interesados en el estudio del activismo juvenil a repensar los marcos y teorías explicativas atendiendo a los desafíos y especificidades que las realidades juveniles nos proponen. En esta clase se espera dar a conocer a los estudiantes las principales perspectivas de estudio de la acción colectiva, los movimientos sociales y el activismo, con el objetivo de mostrar sus diferentes contextos y condiciones sociales de emergencia y consolidación, así como iluminar sobre los aspectos en los que las respectivas teorías presentan aportes y limitaciones a la comprensión de los mencionados fenómenos.

Más específicamente, por medio de esta clase y de las correspondientes lecturas, se espera dar a conocer a los y las estudiantes los aportes de la sociología francesa del compromiso militante para el análisis de las condiciones sociales, políticas y culturales que hacen a la construcción de una causa pública, a las dinámicas del compromiso político sostenido en el tiempo y el desarrollo de carreras militantes. Se busca introducir a los estudiantes en este productivo enfoque con escasa difusión entre los investigadores de América Latina y el Caribe, estimulando la reflexión en torno a los modelos teóricos, los abordajes que esta perspectiva propone y sus implicancias en términos epistemológicos.

Bibliografía obligatoria

- Pudal, B. (2011). Los enfoques teóricos y metodológicos de la militancia. *Revista de Sociología*, (25), pp. 17-35.
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/25/2501-Pudal.pdf>
- Vecchioli, V. (2002). *La Ligue Française des Droits de L'Homme et du Citoyen depuis 1945. Sociologie d'un engagement civique. Reseña sobre Agrikoliansky*. París: L'Harmattan.
http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_cie/pdf/Resenas.pdf

Bibliografía complementaria

- Alenda, S. (2011). Presentación. Pensar las transformaciones del compromiso y de la participación política. *Revista de Sociología*, (25), pp. 7-13.
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/25/2500-pdf>
- Boltanski, L. (2000). *Una sociología de la disputa. El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2005). El misterio del ministerio. De las voluntades particulares a la voluntad general. En L. Wacquant. *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática*. Gedisa: Barcelona.
<https://es.scribd.com/doc/45023927/>

Bourdieu-Wacquant-y-otros-Elmisterio-del-ministerio-Pierre-Bourdieu-y-la-politica-democratica

- Fillieule, O. (2001). Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. *Revue française de science politique*, 51 (1), pp. 199-215.
<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2001-1-page-199.htm>
- Offerlé, M. (2011). *La cantidad de votos. Electores, partidos y electorado socialista en Francia a final del siglo XIX. Perímetros de lo político: contribuciones a una sociohistoria de la política*, Buenos Aires: Antropofagia.
- Sawicki, F. & Siméant, J. (2009). *Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français. Sociologie Du Travail*, 51 (1), pp. 97-125.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0038029608001465>

Clase 5. El enfoque cultural de la acción colectiva

Prof. a cargo: Silvia Borelli (PUC, San Pablo, Brasil)

Resumen: Nesta aula os alunos terão contato com a construção teórica das relações entre cultura, comunicação e ação coletiva. Tomando por base a máxima de Jesus Martin Barbero segundo a qual 1) a comunicação é o lugar estratégico para se pensar as sociedades contemporâneas 2) as juventudes são formas moventes decisivas no âmbito da ação coletiva 3) as práticas políticas encontram-se mediadas pela cultura, exploraremos o significado teórico e político de se pensar a ação coletiva, desde as práticas e dinâmicas culturais.

Serão problematizados e exemplificados, dentre outros aspectos: concepções de juventude(s); mobilidades, nomadismos e fluxos; gregarismos, pertencimentos, identidades; espaços e lugares; cultura, política, interculturalidade; potencialidades subjetivadoras/ processos de reprodução cultural; técnicas: usar, re-usar e reciclar a cultura, seus conteúdos e formas; formas de enunciação juvenil e lugar das narrativas biográficas e das interpretações de si, dos outros

e do mundo em que vivem e atuam; corpo como terreno de ação subjetiva e conformação de ações coletivas; cenas urbanas e utopias reais; construção da paz e arenas simbólicas.

Bibliografía obligatoria

- Martín-Barbero, J. A. (2004). Medios y culturas en el espacio latinoamericano. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, (5), pp. 5-13.
<http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric05a01.htm>
- Martín-Barbero, J. A. (2008). Mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. In S. Borelli & J. Freire-Filho (orgs.) *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: Educ.
<http://www.buenastareas.com/ensayos/El-Cambio-En-La-Percepci%C3%B3n-De/3218819.htm>

Bibliografía complementaria

- Borelli, S. & Aboboreira, A. (2011). Teorias/metodologias: trajetos de investigação com coletivos juvenis em São Paulo/Brasil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 161-172.
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/350/213>.
- Borelli, S. Oliveira, R., Rangel, L. & Rocha, R. de M. (2012). Grupos juvenis, novas práticas políticas, ações culturais e comunicacionais em São Paulo. In S. V. Alvarado, S. Borelli & P. Vommaro (org.) *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*, (pp. 161-200). Rosario: Clacso, Homo Sapiens.
- Borelli, S., Rocha, R. & Oliveira, R. A. (2009). *Jovens na cena metropolitana. Percepções, narrativas e modos de comunicação*. São Paulo: Paulinas.
- Rancière, J. (2004). *A associação entre arte e política*. São Paulo: Cult. <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-jacques-ranciere>.

- Rancière, J. (2004). *The politics of aesthetics*. Londres: Continuum.
- Rancière, J. (1995). *Os riscos da razão*. São Paulo: Folha de São Paulo.
http://almanaque.folha.uol.com.br/entrevista_filosofia_jacques_ranciere.htm.
- Rancière, J. (2012). *Entrevista com Jacques Rancière sobre os movimentos de ocupação e a democracia*. Rio de Janeiro: Forum.
<http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/01/entrevista-com-jacques-ranciere-sobreos-movimentos-de-ocupacao-e-a-democracia>.
- Rocha, R. de M. (2012). Culturas juvenis, consumo e politicidades: uma abordagem comunicacional. In I. Sampaio (org.) *Comunicação, Cultura e Cidadania*, (pp. 95-106). Campinas: Pontes.

BLOQUE 2: Movilizaciones y acciones colectivas juveniles: una mirada sobre América Latina y el Caribe desde estudios de casos

Clase 6. Construcción de lo público en las protestas juveniles: los Pinguinos en Chile
 Prof. a cargo: **Dr. Oscar Aguilera** (Universidad de Chile, Chile).

Resumen: Las y los estudiantes secundarios iniciaron un proceso intenso de articulación, construcción de sentidos políticos e instalación de la agenda del país en temas ausentes hace quince años al menos. Dicho proceso tuvo su acontecimiento el año 2006 cuando se movilizaron a nivel nacional y lograron una agenda de discusión que hasta el día de hoy es tributaria de dicho proceso, que fue profundizado el año 2011 con los pinguinos, nombre coloquial con que se conoce a los y las estudiantes de secundaria, convertidos en estudiantes universitarios.

Este proceso será analizado desde los repertorios de protesta reconocidos y los significados elaborados respecto a lo público: espacios de la política (on-off line), actores de la misma, y procedimientos o reglas del juego.

Bibliografía obligatoria

- Aguilera-Ruiz, O. (2012). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante

y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa*, 1 (35), pp. 11-26.

http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/48.pdf

Aguilera-Ruiz, O. (2012). Repertorios y ciclos de movilización juvenil en Chile (2000-2012). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17 (57), pp. 101-108.

https://www.academia.edu/11308459/Repertorios_y_ciclos_de_movilización_juvenil_en_Chile_2000-2012_

Bibliografía complementaria

Aguilera-Ruiz, O. (2012). *Generaciones: movimientos juveniles, políticas de la identidad y disputas por la visibilidad en el Chile neoliberal*, Clacso: Buenos Aires.

Clase 7

Política, políticas públicas y acción colectiva juvenil en América Latina

Profs. a cargo: **Sara Victoria Alvarado, Pablo Vommario y Ernesto Rodríguez** (Cinde-UBA-Clacso-Celaju).

Resumen: La situación de las y los jóvenes en América Latina es, sin duda, sumamente grave. Los balances disponibles siguen mostrando un conjunto complejo y preocupante de “paradojas” (los jóvenes tienen más acceso a educación pero menos acceso a empleo, más acceso a información pero menos acceso a poder, más acceso a consumos simbólicos pero menos acceso a consumos materiales, etc.) al tiempo que registran un profundo “malestar” social, evidente en las irrupciones públicas de movimientos juveniles que hasta no hace mucho tiempo estaban prácticamente inactivos (en particular los estudiantes chilenos, colombianos y mexicanos) que han ocupado las calles y las plazas reclamando “educación pública, gratuita y de calidad”, “transparencia en la gestión pública” y más y mejores reconocimientos, por parte de sociedades que siguen mirándolos con desconfianza y temor, en la mayor parte de los casos.

Las políticas públicas, por su parte, han respondido tímidamente y en pequeña escala al tamaño y la complejidad de estos desafíos.

Desde las políticas de protección social, por ejemplo, importa recordar que apenas el 37 % de las y los jóvenes cuentan con seguros de salud y pensiones, al tiempo que los programas de transferencias condicionadas benefician más a las familias que tienen hijose hijas menores de 12 años que a las que tienen hijos e hijas adolescentes y jóvenes. Si a esto le sumamos que el desempleo y el subempleo juvenil duplica el desempleo y el subempleo general y triplica el desempleo y el subempleo adulto, estamos ante un panorama sumamente preocupante, en la medida en que ni las políticas activas ni las políticas pasivas cubren adecuadamente la demanda juvenil en este campo.

Adicionalmente, si bien todos nuestros países cuentan con documentos que reúnen enfoques y propuestas relevantes y pertinentes en términos de *Políticas Integrales de Juventud*, en la práctica dichos documentos no se implementan y siguen primando las políticas sectoriales de juventud, que cuentan con enfoques y estrategias diferentes y hasta contradictorias. Así, mientras que en los documentos de política nacional de juventud las y los jóvenes son asumidos como sujetos de derecho y actores estratégicos del desarrollo, en las políticas sectoriales son considerados apenas como un simple grupo de riesgo, al tiempo que mientras en los documentos con enfoques integrales se apuesta fuertemente a la participación activa de las y los jóvenes, en las políticas sectoriales son apenas beneficiarios pasivos. En la misma línea, además, aun cuando se explicitan estrategias para el fomento de la participación juvenil con apoyo estatal, éstas se despliegan desde propuestas exageradamente rígidas, que no son atractivas y hasta son ignoradas (y rechazadas) por sus principales destinatarios.

Lo dicho hasta el momento muestra que hace falta un giro radical en las orientaciones dominantes, si lo que se quiere es contar con el fecundo aporte que las y los jóvenes pueden hacer al desarrollo de los países de la región (asumiendo que están más y mejor preparados que los adultos para lidiar con las dos principales características de la dinámica del siglo XXI: permanencia del cambio y centralidad del conocimiento) y si se quiere evitar que las

irrupciones juveniles de las que hemos sido testigos en los últimos años en varios países de la región se generalicen y se radicalicen, en línea con los movimientos de “indignados” del estilo de los que están particularmente activos en varios países altamente industrializados.

Dicho giro, debiera concretarse sobre la base de algunos elementos fundamentales, incluyendo el reconocimiento del valor de las generaciones jóvenes en nuestras sociedades (combatiendo decididamente las estigmatizaciones actualmente vigentes), respaldando las Políticas Integrales de Juventud (explicitadas en los documentos respectivos) con voluntad política, recursos y una gestión eficaz y eficiente en la implementación efectiva de las mismas, reformulando las políticas sectoriales que no se alinean con los enfoques estratégicos que respaldan tales políticas integrales, reconociendo a los movimientos juveniles realmente existentes como los interlocutores válidos (legítimos) para el desarrollo de estas políticas, y asumiendo -a todos los niveles- que las y los jóvenes son sujetos de derecho y actores estratégicos del desarrollo, y no solo ni fundamentalmente un simple grupo de riesgo.

En dicho marco general, habrá que trabajar más y mejor a futuro, para ampliar el apoyo de los sistemas de protección social a las nuevas generaciones, incluyendo un esfuerzo deliberado por mejorar la inserción laboral de los jóvenes y la cobertura de los seguros sociales en este grupo poblacional, ampliando al mismo tiempo la cobertura de los programas de transferencias condicionadas, beneficiando -también- a familias pobres con hijos adolescentes y jóvenes. En paralelo, habrá que integrar más y mejor los planes de empleo juvenil, con los planes de salud adolescente y las reformas de la enseñanza media y superior, trabajando intensamente (también) en la promoción de culturas de paz y en la prevención de la violencia, a través de la masificación de las Escuelas Abiertas, asumidas como espacio de trabajo común, interinstitucional e intersectorial, a lo largo y ancho de todos los países de la región.

De este modo, estaremos acercando las prioridades de la política pública a los cambios demográficos que se han ido concretando en

la mayor parte de los países de la región, que muestran que cada vez tenemos menos niños y cada vez tenemos más jóvenes (en términos relativos) sin que hasta el momento se hayan producido los ajustes correspondientes en las políticas públicas (seguimos priorizando la enseñanza primaria, la salud materno-infantil, etc.) Si bien este “bono demográfico” no está vigente en todos los países de la región, lo está -sin duda- en los más grandes y en una buena parte de los más pobres, por lo que estamos ante un hecho de gran trascendencia que, si no se aprovecha, puede generar consecuencias extremadamente negativas en varios planos relevantes del desarrollo.

En esta unidad temática nos proponemos analizar detalladamente las políticas públicas de juventud vigentes en los diferentes países de la región, midiendo hasta qué punto las mismas colaboran efectivamente en la construcción de identidad y la construcción de autonomía, dos de las principales “misiones” que todas las personas deben cumplir exitosamente en esta etapa particularmente relevante del ciclo de vida.

Bibliografía obligatoria

- Cepal, OIJ, Imjuve, CAF & Aecid (2014). *Invertir para transformar. La juventud como protagonista del desarrollo*. Informe presentado en la XVII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Juventud. Burgos, España.
http://www.oij.org/file_upload/publications/Items/document/20141023131557_25.pdf
- Clacso & Unesco (2013). *Políticas de inclusión social de jóvenes en Latinoamérica y el Caribe: situación, desafíos y recomendaciones para la acción*. Informe para la IX Reunión del Foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. Buenos Aires. Coordinadores: Sara Victoria Alvarado, Ernesto Rodríguez y Pablo Vommaro.

Bibliografía complementaria

- Cepal (2014). *Panorama Social de América*. Juventud: áreas críticas de la agenda para

el desarrollo con igualdad. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

<http://www.cepal.org/es/publicaciones/37626-panorama-social-deamerica-latina-2014>

Clase 8: Re-pensando “el estado”. Aportes para la reflexión sobre la acción colectiva juvenil.

Prof. a cargo: **Angélica Ocampo Talero**

Resumen: La clase tiene como propósito presentar algunos horizontes teóricos y metodológicos que permitan comprender la formación del “estado” desde las dimensiones culturales y subjetivas implicadas en su configuración. Esto es, “el estado”, más allá de ser una entidad abstracta o entendida exclusivamente desde su aparataje institucional, se convierte en una realidad significada y encarnada de manera diferencial en la vida de la gente.

Desde esta perspectiva de abordaje, se busca problematizar la ficción política creada con la división Estado-Sociedad y los retos que ello conlleva, tanto para el estudio de la acción colectiva juvenil, como de las prácticas estatales que la retan y re-configuran las formas diversas de ciudadanía. Se tomará como base del análisis, la experiencia de investigación de la docente con agrupaciones de jóvenes en Bogotá (2007-2009) y con distintas generaciones campesinas de la región del Sur de Bolívar Colombiano (2010-actualmente).

Bibliografía obligatoria

Ocampo, A. M. (2012). Sentidos subjetivos del estado en jóvenes de Colombia. En S. V. Alvarado, S. Borelli & P. Vommaro (eds). *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20121207040846/Jovenes_politica_cultura.pdf

Bibliografía optativa

Aretxaga, B. (2003). Maddening States. *Annual Review of Anthropology*, 32, pp. 393-410.

Bevir, M. (2010). Rethinking governmentality. Towards genealogies of governance. *European Journal of Social Theory*, 13, pp. 423-441.

Bolívar, I. (2006). *Discursos emocionales y experiencias de la política*. Bogotá, D. C.: Uniandes, Ceso.

Bolívar, I. (2006). Identidades y Estado: La definición del sujeto político. En I. Bolívar, (ed.) *Identidades culturales y formación del Estado en Colombia. Colonización, naturaleza y cultura*, (pp. 1-50). Bogotá, D. C.: Uniandes, Ceso.

Bourdieu, P. (1993). ‘Youth’ is just a Word. In P. Bourdieu (ed.) *Sociology in question*. London: Sage Publications.

Bourdieu, P. (1994). Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. En P. Bourdieu (ed.) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Delgado, R., Ocampo, A. M. & Robledo, A. M. (2008). La acción colectiva juvenil. Un modelo de análisis para su abordaje, *Revista Punto-e-vírgula*, 4, pp. 196-216.

Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (eds.) *The Foucault effect: studies in governmental rationality*. London: Harvester Wheatsheaf.

Gupta, A. (1995). Blurred boundaries: The discourse of corruption, the culture of politics, and the imagined state, *American Ethnologist*, 22, 2, pp. 375-402.

Henao, J., Ocampo, A. M., Robledo, A. M. & Lozano, M. (2008). Los grupos juveniles universitarios y la formación ciudadana. *Revista Universitas Psychologica*, 7, (3), pp. 853-867.

Henao, J. & Pinilla, V. (2009). Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7, (2), pp. 557-573.

Lechner, N. (1994). Apuntes sobre las transformaciones del Estado. En J. A. Bernal (coord.) *Integración y Equidad. Democracia, Desarrollo y Política Social*, (pp. 51-60). Bogotá, D. C.: Corporación S. O. S. Colombia-Viva la Ciudadanía.

- Lemke, T. (2007). An indigestible meal? Foucault, governmentality and state theory, *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 8 (2), pp. 43-64.
- Martín-Baró, I. (1995). Procesos psíquicos y poder. En O. D'Adamo, V. García & M. Montero (eds). *Psicología de la acción política*. Buenos Aires: Paidós.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Ocampo, A. M. (2011). Ciudadanía juvenil, juventud y estado: Discursos de gobierno sobre sus significados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(9), pp. 287-303.
- Ocampo, A. M., Méndez, S. & Pavajeau, C. (2008). Las subjetividades como centro de la formación ciudadana. *Revista Universitas Psychologica*, 7, (3), pp. 837-851.
- Ocampo, A. M. & Robledo, A. M. (2009). Significados de la política en mundos barriales populares en Bogotá. *Cuadernos del Cendes*, 70, pp. 23-46.
- Ocampo, A. M. & Robledo, A. M. (2009). Las acciones políticas de las y los jóvenes. Un aporte a la resignificación de la ciudadanía. En H. Rodríguez (comp.) *Teología y hábitat juvenil*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología.
- Ocampo, A., Robledo, A. & Castillo, O. (2010). *La práctica de la interdisciplinariedad en un Programa de Formación Política y Ciudadana. Divergencia. Múltiples voces nombran lo político*. Bogotá, D. C.: Corcas Editores, Universidad Javeriana, Cinep, Programa por la Paz, Centro Magis.
- Ocampo, A. M. & Robledo, A. M. (2011). *Jóvenes, política y ciudadanías en Bogotá. Nuevas Expresiones Políticas. Nociones y acción colectiva de los jóvenes en Colombia*. Bogotá, D. C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Santos, B. de S. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta-Ilsa.
- Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, Programa Democracia y Transformación Global.
- Sharma, A. & Gupta, A. (2006). Rethinking Theories of the State in Age of Globalization. In A. Sharma & A. Gupta (eds.) *The Anthropology of the State*. Reader: Blackwell Publishing.
- Clase 9: Acción colectiva, socialización y participación rural juvenil: reflexiones a partir del caso del Mercosur**
Prof. a cargo: Juan Romero (Udelar, Uruguay)
- Resumen:** La clase se propondrá identificar los tipos de enfoques aplicados para las problemáticas y/o demandas planteadas por las acciones organizadas de los y las jóvenes rurales en el Mercosur. Por otra parte, explorar sobre las principales características de tales acciones juveniles como de los procesos institucionales desarrollados especialmente con el Estado. Asimismo, se buscará establecer el rol que tiene la investigación social en la construcción de las políticas propuestas.

Bibliografía obligatoria

- Espíndola, D. (2005). *Organizaciones y movimientos juveniles rurales en cinco países del Mercosur*. Montevideo: Celaju, Unesco.
- Hopenhayn, M. (2007). *La juventud latinoamericana: tensión, participación y violencia*. Conferencia magistral dictada en Universidad de Guadalajara, México, D. F., México. <http://www.jcortazar.udg.mx/sites/default/files/Hopenhayn.pdf>
- Rodríguez, E. (2005). *Jóvenes, movimientos juveniles y políticas públicas de juventud en el Mercosur: una "hoja de ruta" para encarar los desafíos del futuro*. Montevideo: Celaju, Unesco.

Bibliografía complementaria:

- Caputo, L. (2003). *Participación ciudadana, áreas de interés y rebeldía juvenil en las regiones rurales de la Argentina. Informe de situación de la juventud rural Argentina*

2000. Buenos Aires: Dirección Nacional de Juventud.

Castillo, P. (2001). *La juventud rural del cono sur: agentes de cambio y desarrollo para la superación de la pobreza rural. Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del cono sur*. Santiago de Chile: Cepal.

Krauskopf, D. (2008). Dimensiones de la participación en las juventudes latinoamericanas contemporáneas. *Revista Pensamiento Iberoamericano*, (3), pp. 165-182.

Clase 10: Producción social del espacio, territorialidad y acción colectiva juvenil

Prof. a cargo: Pablo Vommaro (UBA-Clasco, Argentina).

Resumen: Si pensamos en las formas de la política y las movilizaciones sociales en América Latina y en el mundo, se hace necesario enfocarnos en las juventudes y sus modalidades de expresión, producción y práctica. En efecto, los jóvenes son hoy protagonistas de las principales movilizaciones, impulsando organizaciones y formas de agrupamiento, dinamizando el conflicto social y expresando muchos de los elementos que conforman las agendas públicas de las sociedades contemporáneas.

Esto se enmarca en un proceso más general que podemos vincular con las transformaciones ocurridas a nivel mundial (sobre todo en Occidente) luego de la segunda posguerra, y más marcadamente después de los años sesenta y setenta, que llevaron a una diversificación y expansión del lugar de las juventudes en la sociedad. A su vez, también la política experimentó cambios. El principal que abordaremos en esta clase es el proceso de ampliación de sus fronteras, por el cual se extendió su campo de acción a esferas que previamente no podían considerarse como *políticas*. Es decir, la política se despliega en otras dimensiones como la social y reproductiva, vinculada con espacios privados e íntimos. Denominamos a este proceso de ampliación de las fronteras de la política *politización*, remarcando una concepción dinámica y sociohistórico- cultural de esta noción. A su

vez, esta politización de la vida social y cultural genera una transformación en las relaciones entre la política y el espacio en el cual es producida. Así, el espacio socialmente producido, concebido como un entramado de relaciones sociales, deviene *territorio*. Política y espacio establecen, entonces, un vínculo recíproco por el cual la política puede interpretarse como una producción territorial y el territorio como una producción política. En efecto, en esta clase abordaremos el proceso de *territorialización de la política* y de *politización del territorio* desde la perspectiva de las prácticas y las formas de participación juveniles producidas en América Latina en los últimos años.

Bibliografía obligatoria

Mançano-Fernandes, B. (2005). *Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales*. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra. www.prudente.unesp.br/dgeo/nera

Vommaro, P. (2012). 2001 antes y después: la consolidación de la territorialidad. *Revista Forjando*, (1), pp. 106-117.

Vommaro, P. (2014). La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común. *Revista Nueva Sociedad*, (251), pp. 55-69.

Bibliografía complementaria

Badiou, A. (2000). *Movimiento social y representación política*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación de la CTA.

Manzano, V. & Triguboff, M. (2009). *La trama política de las ocupaciones de espacios públicos y privados: un estudio en asambleas y organizaciones de desocupados. I Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales*. Buenos Aires: UNQ-UBA.

Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática*. Buenos Aires: Gorla.

- Vázquez, M. & Vommaro, P. (2009). Sentidos y prácticas de la política entre la juventud organizada de los barrios populares en la Argentina reciente. *Revista Cuadernos del Cendes*, (70), pp. 47-68.
- Vommaro, P. (2009). Las organizaciones sociales urbanas de base territorial y comunitaria y el protagonismo juvenil: dos experiencias en Quilmes 1981-2004. *Revista Periferias*, 12 (17), pp. 173-190.
- Vommaro, P. (2010). *Política, territorio y comunidad: las organizaciones sociales urbanas en la zona sur del Gran Buenos Aires (1970-2000)*. Tesis doctoral defendida en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Wahren, J. (2013). "Territorios Insurgentes": la dimensión territorial en los movimientos sociales de América Latina. *UBA, 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI*. IX Jornadas de Sociología de la UBA. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
- Zibechi, R. (1997). *La revuelta juvenil de los noventa. Las redes sociales en la gestación de una cultura alternativa*. Montevideo: Nordan.
- Clase 11: Vida cotidiana, sociabilidad y acción política**
 Prof. a cargo: **Dra. María Isabel Domínguez** (Cips, Cuba).

Resumen: El objetivo de la clase se centrará en plantear la relación entre la acción política que responde a formas organizativas más tradicionales, vinculadas a dinámicas de carácter macrosocial (macropolítica) y las formas asociativas juveniles y sus prácticas articuladas por sociabilidades, vinculadas a la vida cotidiana, a acontecimientos de orden microestructural que permiten asumir la política desde una perspectiva cotidiana (micropolítica). Se analizará el entrecruzamiento entre determinaciones económicas, sociales, tecnológicas, como interfaces en las prácticas de los y las jóvenes en todas sus dimensiones, en particular en la

configuración de subjetividades a partir de la dinámica de producción de significados y, por consiguiente, en sus formas de acción política, generacionalmente diferenciadas.

Bibliografía obligatoria

- Morfin, C. (2011). Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 61-79.
- Reguillo, R. (2008). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. *Quintapata. Revista de Artes Visuales*, (1), pp. 1-13.
<http://www.artesvisualesquito.org/quintapata/1/La-clandestina-centralidad-de-la-vida-cotidiana.pdf>

Bibliografía complementaria

- Boito, M. E. & D'Amico, M. (2009). De los estudios de acción colectiva a la sociología del cuerpo. Un itinerario a través de las transformaciones de la estructura social en el capitalismo de Latinoamérica. En C. Figari & A. Scribano (comps.) *Cuerpo(s), subjetividad(es) y Conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires: Ciccus-Clacso.
<http://www.bibliotecavirtual.clacso.org>
- Botero, P. (2011). Movimientos generacionales a partir de cinco experiencias de acción política en Colombia. *Nómadas*, (34), pp. 61-75.
<http://www.redalyc.org/pdf/1051/10518960005.pdf>
- De Certau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I-Artes de hacer*. México, D. F.: Universidad Iberoamericana. <http://www.minipimer.tv/txt/>
- Gallardo-Gómez, L. R. (2010). La acción colectiva compleja de carácter democrático-participativo y la construcción de ciudadanía. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, XVII (49), pp. 9-38.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13815727001>

- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
<http://es.scribd.com/doc/123545375/Heller-A-gnes-1977-Sociologia-de-la-vida-cotidiana-pdf>
- Mata-Salazar, M. Á. (2005). Reseña de Acción colectiva y sociabilidad política. *El Cotidiano*, 20 (131), pp. 118-121.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513114>
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México, D. F.: Editorial del Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
<https://es.scribd.com/doc/44000371/Accion-Colectiva-vida-cotidiana-ydemocracia>
- Ramírez-Sáiz, J. M. (1987). *El movimiento urbano popular (MuP): teoría y método*. México, D. F.: Plaza y Valdés.
http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/172-2966waq.pdf
- Reguillo, R. (2004). Subjetividad, crisis y vida cotidiana. Acción y poder en la cultura. En A. Grimson (ed.) *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Clacso: Buenos Aires.
http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/reguillo_rossana._subjetividad_crisis_y_vida_cotidiana._accion_y_poder_en_la_cultura.pdf
- Scribano, A. (2009). Acciones colectivas, movimientos y protesta social: preguntas y estudios sobre acción colectiva y conflicto social. *Revista Conflicto Social*, 2, (1). pp. 86-117.
http://webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/revista/01/0105_scribano.pdf
- Villegas, M. M. & González, F. E. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10 (2), pp. 35-39.
<http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v10n2/art03.pdf>
- Vommaro, P. (2014). La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común. *Revista Nueva Sociedad*, (251), pp. 71-90.
<http://www.nuso.org>

Clase 12: Estado, acción colectiva y ciudadanías juveniles. Una reflexión sobre los dilemas de la representación política desde los indignados a Podemos.

Prof. a cargo: **Dr. Jorge Benedicto.**

Resumen: Desde que en mayo de 2011 las plazas españolas se llenaron de ciudadanos que protestaban por la situación social, económica y política por la que atravesaba el país, dando origen al conocido movimiento de los indignados, la movilización política de amplios sectores de la población española -y especialmente de los jóvenes- no ha dejado de ser noticia. No hay duda de que con el 15-M se dio inicio a un ciclo de protesta y movilización que aún hoy continúa, aunque adoptando contornos políticos, culturales e institucionales diferentes.

Ahora bien para entender en su correcta dimensión este fenómeno es preciso contextualizarlo adecuadamente. En concreto no debe olvidarse la larga tradición de desafección política que caracterizaba a los jóvenes españoles, la impotencia que éstos manifestaban por el escasísimo eco que sus reivindicaciones tenían entre las élites, el enorme descontento ante una crisis socioeconómica que les golpeaba de manera especialmente virulenta (altísimas tasas de paro juvenil, emigración forzosa...) Con estos antecedentes no es de extrañar la sorpresa que produjo el 15-M y más aún cuando se observan la gran cantidad de elementos novedosos que reúne: desde el repertorio de movilización, a los aspectos comunicativos pasando por el nuevo marco de significaciones de la política que se propone.

En los más de tres años transcurridos desde entonces, los acontecimientos que se han sucedido han mostrado la complejidad de la situación. La mayoría de los jóvenes se mueven entre posiciones de creciente desafección y descontento respecto al sistema sociopolítico y un renacido activismo político en el que confluyen nuevos tipos de movilización física y virtual, entre los que destacan los diferentes proyectos creados para intervenir en la política institucional. Estos nuevos proyectos (Podemos, plataformas electorales de unidad, etc.), en los

que los jóvenes cobran una gran visibilidad, constituyen un exponente de las profundas transformaciones que están experimentando las identidades ciudadanas juveniles, al tiempo que plantean retos importantes al funcionamiento de los mecanismos de representación política.

Objetivos

Con este planteamiento de partida, el desarrollo de la clase estará dirigido a:

1. Analizar los diferentes factores que explican el origen del movimiento de los indignados, haciendo especial hincapié en las culturas políticas que explicaban los vínculos de los jóvenes con el espacio público y la contribución de la crisis al incremento del malestar democrático.
2. Explicar las principales características de la movilización de los indignados y sus consecuencias en la comprensión ciudadana de la política y los significados que se le atribuyen. La posición de los diferentes actores.
3. Reflexionar sobre la trascendencia que el ciclo de movilización política iniciado con los indignados tiene sobre la forma de expresión de las ciudadanías juveniles y sobre su constitución como sujeto político.
4. Analizar la evolución más reciente del caso español y el surgimiento de proyectos de participación institucional situados a medio camino entre la acción contenciosa de los movimientos y la acción institucional de los partidos políticos. La relación entre redes sociales y participación política: ¿hacia un nuevo tipo de representación política?

Bibliografía obligatoria

- Benedicto, J. & Morán, M. L. (2013). De la integración adaptativa al bloqueo en tiempos de crisis. Preocupaciones y demandas de los jóvenes. En M. L. Morán (coord.) *Actores y demandas en España. Análisis de un inicio de siglo convulso*, (pp. 56-80). Madrid: La Catarata.
- Funes, M. J. (2012). 2011: la política no convencional ¡a escena! *Anuari del Conflicte Social*, (11), pp. 403-429. [http://](http://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/6263)

revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/6263

- Pastor, J. (2014). *El 15M, las mareas y su relación con la política sistémica. El caso de Madrid*. Madrid: Anuario del Conflicto Social.
<http://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/10391/13173>
- Rodríguez, S. J. (2013). *Relación con la política (y lo político). Informe Juventud en España 2012*. Madrid: Injuve.

Bibliografía complementaria

- Benedicto, J. (2014). *Y en esto llegó la crisis. Transformaciones y quiebra de la matriz cultural de la democracia española*. Buenos Aires: Mimeo.
- Betancor, G. & Cilleros, R. (2014). El 15-M en retrospectiva. Análisis de un estudio cualitativo de opinión pública y de los activistas. Anuario del Conflicto Social 2013. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Errejón, I. (2011). El 15-M como discurso contrahegemónico. Encrucijadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (2), pp. 120-133.
- Flesher-Fominaya, C. (2015). *Podemos' March for Change*. London: Hurst & Co. Publishers.
<https://www.opendemocracy.net/can-europe-make-it/cristina-flesherfominaya/podemos%E2%80%99march-for-change>
- Flesher Fominaya, C. (2014). *Spain is Different: Podemos and 15-M*. London: Hurst & Co. Publishers.
<https://www.opendemocracy.net/can-europe-make-it/cristina-flesherfominaya/%E2%80%99Spain-is-different%E2%80%9D-podemos-and-15m>
- Gil-Calvo, E. (2013) Resistencia contra austeridad. La lucha contra el gran ajuste, en la estela del 15M. Madrid: Anuario del conflicto social.
<http://revistes.ub.edu/index.php/ACS/article/view/6366/8122>
- Gil-Calvo, E. (2013). Dramatizar la agenda. La construcción performativa del antagonismo. En M. L. Morán (ed.) *Actores y demandas*

- en España. *Análisis de un inicio de siglo convulso*, (pp. 209-237). Madrid: Libros La Catarata.
- Laraña, E. & Díez, R. (2012). Las raíces del movimiento 15-M. Orden social e indignación moral. *Revista Española del Tercer Sector*, (20), pp. 105-144.
- Pares, M. (2014). La participación de los jóvenes ante el cambio de época: estado de la cuestión. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 0, pp. 43-55. <http://adolescenciayjuventud.org/es/publicaciones/revista>
- Perrugorria, I. & Tejerina, B. (2013). Politics of the encounter: Cognition, emotions, and networks in the Spanish 15M. *Current Sociology*, 61, pp. 424-442.
- Sampedro, V. & Lobera, J. (2014). The Spanish 15-M Movement: a consensual dissent? *Journal of Spanish Cultural Studies*, 15 (1-2), pp. 11-20.
- Toret, J. (2013). *Tecnopolítica: la potencia de las multitudes conectadas. El sistema red 15M, un nuevo paradigma de la política distribuida*. Barcelona: UOC-IN3. <http://journals.uoc.edu/index.php/in3-working-paper-series/article/view/1878>

7. Metodología del seminario

El seminario se desarrollará virtualmente y está configurado alrededor de dos dinámicas de reflexión y producción. Por un lado, se encuentra la dinámica académica en la cual se avanzará en reflexiones de orden teórico-metodológico en las clases (de la 2 a la 5, inclusive); y por otro, la dinámica de reflexión sobre temas sustantivos y transversales pero a la luz de casos específicos vinculados con las experiencias de participación juvenil en diferentes países y regiones, por medio de las cuales los y las participantes harán sus aportes en las tareas de cada clase cuyo producto aportarán en el foro (clases 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12). Estas tareas se desarrollarán según preguntas orientadoras de cada clase. Tanto las reflexiones teóricas, metodológicas y epistemológicas, como las reflexiones en torno a la práctica, deberán ser insumos fundamentales para el trabajo final que desarrollará cada participante alrededor de

cualquiera de los temas del curso que sea de su interés. Aunque para la elaboración final del trabajo resultado de este seminario tiene lugar al final de la cursada, es muy importante que cada persona vaya haciendo avances significativos en su trabajo a lo largo del curso.

El proceso de aprendizaje se agenciará a partir del desarrollo de clases teóricas y ejercicios de aplicación. La duración del curso será de 14 semanas de trabajo, una primera de carácter introductorio, en la que los coordinadores y la asistente presentarán el programa, se presentarán profesores y estudiantes y se hará un reconocimiento de la plataforma virtual, 11 semanas de clases en las que se desarrollarán los módulos a cargo de profesores de diferentes países e instituciones, una semana final de cierre, evaluación y entrega del trabajo final, a cargo de la coordinación y asistencia del programa y, finalmente, en la semana 14 los coordinadores del curso estarán a disposición de los y las estudiantes para poder conversar e intercambiar sobre las dudas e interrogantes que la elaboración del trabajo pueda suscitar. El trabajo consiste en un ensayo de máximo 12 páginas (en letra Times New Roman tamaño 12 espacio y medio) que deberá ser entregado el 4 de diciembre de 2015.

En la semana introductoria, el día lunes estará colgada en el sitio web, la descripción del seminario que incluirá las orientaciones para el uso adecuado de la plataforma. El día martes estará la clase introductoria que deberá ser analizada y apropiada por los y las participantes durante dos días. El jueves se organizará la presentación de profesores y estudiantes, y el día viernes se abrirá un foro de preguntas y ampliaciones y se establecerán los acuerdos metodológicos para el trabajo durante las siguientes once semanas.

En las semanas de trabajo en torno a los módulos de cada clase, se operará de la siguiente manera: El día domingo (previo al inicio de cada clase) se ubica en la plataforma la clase respectiva; los y las participantes tendrán acceso a ella desde el lunes a primera hora. La clase incluirá el texto teórico aportado por el o la docente, las lecturas requeridas preparatorias y alguna/s pregunta/s orientadoras para que los y las participantes lean, reflexionen y

participen con calidad en el foro de debates e intercambio. Hasta el día miércoles los y las participantes deben estudiar la clase y sus lecturas obligatorias e ir preparando su tarea, la que debe ser finalizada en la mañana del jueves. El día jueves antes de las 2 p. m. hora Argentina los y las participantes deben subir a la plataforma su tarea (respuesta a las preguntas de la clase en un documento de máximo 3 páginas en letra Times New Roman tamaño 12 espacio y medio), en el lugar del aula virtual destinado para las tareas. A partir de las 2 p. m. hora Argentina del día jueves y hasta las 2 p. m. hora Argentina del viernes se abre el foro en el que se esperan participaciones, aportes y diálogo entre los participantes con base en las tareas desarrolladas (no se copiará toda la tarea en el foro, sino participaciones cortas y dialógicas que cada uno y cada una harán en torno a las mismas preguntas de la tarea). A partir de las 2 p. m. del viernes el profesor entrará al foro para hacer una retroalimentación general al desarrollo del foro y a las tareas enviadas.

Los días sábado y domingo deben ser utilizados por los y las participantes en el avance en la elaboración de su trabajo final. Es importante que este trabajo se vaya desarrollando durante el seminario y sea alimentado desde los debates del foro en cada clase. Se prevé la realización de un informe de avance del trabajo a mitad del curso (con fecha a definir) para evaluar avances. Los trabajos más sobresalientes podrán ser seleccionados para ser publicados.

La última semana del seminario se desarrollará el cierre conceptual en un texto a cargo de los coordinadores y el asistente y se hará el proceso de evaluación, como parte del cual, los y las participantes deberán enviar sus trabajos finales (el día sábado antes de las 2 p. m. hora Argentina). La nota del trabajo final será enviada el 28 de febrero de 2016.

Actividades académicas en las que se involucran los participantes:

Durante el desarrollo del seminario se espera que los participantes se involucren activamente en la realización de las siguientes actividades:

- **Lecturas requeridas en cada uno de los módulos** (texto de las clases y bibliografía requerida).

- **Desarrollo de la tarea individual de cada clase.** Este trabajo consiste en la elaboración de escritos de reflexión de un máximo de 3 páginas, según las preguntas orientadoras que el o la docente de cada clase proponga, y frente a las cuales hará una retroalimentación colectiva en el cierre del foro.

- **Intervenciones en los foros de discusión.** Estos foros se abrirán los jueves de cada semana, y se cerrarán el viernes con la síntesis que el docente haga. Estos foros serán animados por los profesores responsables del módulo, a través de preguntas orientadoras y problematizadoras.

- **Trabajo final escrito.** Este trabajo consiste en la elaboración individual de un ensayo de máximo 12 páginas, que proponga reflexiones epistemológicas, teóricas y/o metodológicas sobre alguna de las aristas desarrolladas en cualquiera de las clases a lo largo del seminario.

Fecha de entrega: 4 de diciembre

Corrección: A cargo de los docentes del curso.

8. Evaluación para la aprobación del seminario

Según el reglamento de Clacso, el seminario se calificará de la siguiente manera:

- El 40% corresponde a la participación en las diferentes actividades académicas programadas durante el seminario, las cuales incluyen: la presentación y envío de las tareas individuales de cada clase (máximo tres páginas de reflexión), la regularidad y calidad de la participación en los foros de debate de cada módulo y la participación en el foro de evaluación y cierre. Quienes no entreguen al menos tres tareas semanales y participen de, al menos, dos foros, no podrán hacer entrega del trabajo final.

- El 60% correspondiente a la presentación y envío del trabajo final.

XVI Congreso Colombiano de Nutrición y Dietética

Del 12 al 15 de Agosto de 2015, en la ciudad de Santa Marta, se desarrollará el XVI Congreso Colombiano de Nutrición y Dietética, organizado por la Asociación Colombiana de Nutricionistas Dietistas (Acodin), sede Magdalena, con el apoyo de miembros de Acodin Atlántico. El tema central del congreso, es: “Pandemia de Cronicidad, Epigenética y Educación Nutricional, Herramientas de Afrontamiento”; esta temática, surge como consideración a que los países del mundo, entre ellos Colombia, han conseguido aumentar su expectativa de vida (73, 98 años); sin embargo enfrentan hoy un incremento constante de la prevalencia de enfermedades crónicas, entre ellas el sobrepeso (32,3%) y la obesidad (45,1%) en población de 18 a 64 años (Ensin, 2010), que coadyuva a la aparición de otros factores de riesgo, como son el incremento de la diabetes, la hipertensión, la hipercolesterolemia, entre otros factores que originan alteraciones metabólicas; trayendo como consecuencia, un aumento en la carga de la enfermedad en términos de morbilidad, mortalidad, discapacidad; en la productividad individual y colectiva; en el aumento de los costos emocionales, sociales, económicos y del sistema de salud, que a la larga comprometen la sustentabilidad del sistema de prestación de servicios de salud y especialmente en la calidad de vida del individuo y de la comunidad en que se encuentra inserido. Debido a esto, se hace necesario el desarrollo de intervenciones que coadyuven al manejo de los determinantes proximales y distales del proceso alimentación, nutrición y salud, a fin de que las citadas intervenciones contribuyan a la conducción acertada de la pandemia de cronicidad.

Para desarrollar la temática, se han formulado tres ejes centrales, que parten el primero de: los determinantes de la salud en general y de los sociales en particular y de la nutrición, este eje busca generar una aproximación que permita reconocer el impacto que lo biológico, el contexto emocional, social, económico y político en el que las personas nacen, crecen, viven, trabajan, y envejecen,

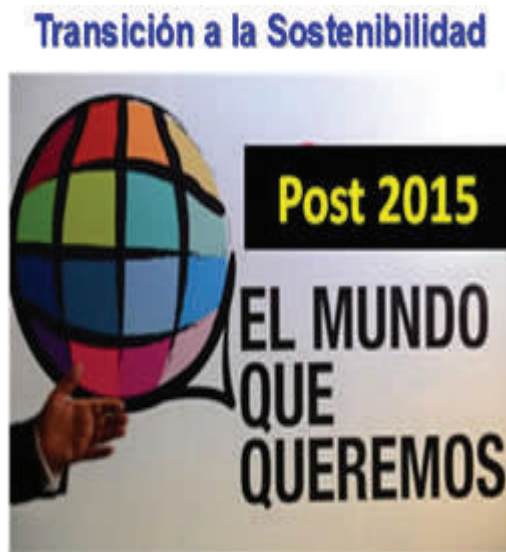
tiene sobre su estado de salud y de nutrición, contribuyendo a la aparición de enfermedades crónicas; un segundo eje: que espera mostrar el comportamiento e impacto de las enfermedades crónicas relacionadas con la alimentación, en particular la malnutrición por exceso: obesidad y el síndrome metabólico, así como la relación de la genética en la aparición de estas enfermedades; para culminar con el tercer eje que hace relación a las estrategias de afrontamiento, que buscan la generación de alternativas, mediante acciones concretas para resolver el problema de la cronicidad, en particular enfocando las opciones relacionadas con la nutrigenética y la educación en salud y nutrición, en el marco de la política de alimentación y nutrición del país.

Desarrollarán la temática, conferenciantes internacionales y nacionales de reconocida trayectoria, teniendo como punto de partida la perspectiva biopsicosocial del ser humano. El evento está dirigido a profesionales y estudiantes de las Ciencias de la Salud y de las Sociales que se sientan identificados con la temática de esta actividad científica.

Santa Marta y los organizadores del congreso, los esperamos, en: la ciudad de la magia de tenerlo todo. Para mayor información, pueden acceder a la página web del congreso: <http://contacticacomunicaciones.com/contactica/19/122/congreso-acodin>.

Boletín N° 102 de la Organización de Estados Iberoamericanos

**Beyond 2015/Más allá de 2015:
Una Agenda Universal para la Transición a la Sostenibilidad**



Uno de los grandes proyectos que marcan la agenda planetaria de este año es la aprobación en septiembre, por la Asamblea General de Naciones Unidas, de unos Objetivos de Desarrollo Sostenible y de una nueva Agenda de Desarrollo Global Post 2015 para la Transición a la Sostenibilidad. Se persigue con ello profundizar en los logros alcanzados con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y también corregir sus serias limitaciones (ver Objetivos de Desarrollo Sostenible).

Se trata de un proyecto en el que Naciones Unidas viene trabajando desde 2012 mediante un Grupo Abierto de Trabajo que ha favorecido una amplia participación ciudadana, corrigiendo así una de las más serias limitaciones de los ODM que se elaboraron para el periodo 2000-2015. En particular se ha contado con la reflexión colectiva de *Beyond 2015/Más Allá del 2015*, una campaña mundial de la sociedad civil global que ha llegado a movilizar a más de 1200 organizaciones -entre las que se encuentra Educadores para Sostenibilidad- en más de 140 países en todas regiones del mundo y que ha estado involucrada activamente en el proceso post-2015 desde el inicio.

Ahora, del 17 al 20 de febrero, los Estados Miembros de Naciones Unidas se reunieron en Nueva York para una sesión de negociación intergubernamental de la Agenda de Desarrollo Post-2015, con objeto de acordar los elementos que deben integrar la Declaración Política Post-2015. Esta Declaración es un elemento fundamental de la Agenda post-2015, ya que fija las aspiraciones y ambiciones de la misma.

Invitamos por ello a todos los educadores a difundir y debatir las recomendaciones de la campaña *Más Allá del 2015/Beyond 2015*, fruto del trabajo coordinado de más de mil organizaciones ciudadanas, científicas, culturales, sindicales, etc. Se propone igualmente promover el envío de cartas institucionales o personales, al correspondiente Ministerio de Relaciones Exteriores, solicitando que se tomen en consideración dichas recomendaciones, que reproducimos a continuación:

Recomendaciones para la Declaración Política sobre la Agenda Post-2015

La Declaración Política sobre la Agenda Post-2015 será un elemento clave del nuevo

marco de desarrollo. Debe establecer el tono, reafirmar los compromisos y demostrar la voluntad política colectiva de nuestros líderes para lograr un mundo más libre y más justo, basado en los derechos humanos, la tolerancia, la Sostenibilidad ambiental, la solidaridad, la inclusión y la responsabilidad universal y compartida.

Beyond 2015 desea compartir algunas recomendaciones para la Declaración Política sobre la Agenda Post-2015:

Visión

Esperamos que nuestros líderes se comprometan a una visión compartida de ‘Un mundo equitativo y sostenible en el que cada persona goza de sus derechos humanos y vive bien, en seguridad y resiliencia; un mundo en el que los sistemas políticos y económicos ofrecen bienestar a todas las personas dentro de los límites de los recursos del planeta’.

Valores, principios y mensajes claves:

Como fue el caso en la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas (A/RES/55/2), la Cumbre Mundial de 2005 (A/RES/60/1) y el documento final de Río+20 ‘El futuro que queremos’ (A/RES/66/288), esperamos que la Declaración política sobre la Agenda Post-2015 (re)afirmará algunos valores importantes, principios y mensajes claves:

- Un mundo *sin pobreza*. El párrafo 2 del Informe del Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (GdTA) ofrece una buena fuente de inspiración al reconocer que “La erradicación de la pobreza es el mayor problema que afronta el mundo en la actualidad y es una condición indispensable del Desarrollo Sostenible.” La Declaración sobre la Agenda Post-2015 debe reiterar el compromiso de liberar con urgencia a la humanidad de la pobreza y el hambre (A/RES/66/288, párrafo 2). Al hacerlo, la Declaración deja claro que la pobreza es multidimensional, abarcando la escasez de recursos, de capacidades, de opciones, de seguridad y de poder. Además,

el texto se compromete a hacer frente al consumo excesivo en muchos países y a satisfacer las necesidades de los más pobres, que muchas veces no pueden ni siquiera satisfacer sus necesidades básicas, y se ven privados del acceso a su parte justa de los recursos del planeta.

- La *igualdad* fue definida como un valor fundamental en las resoluciones A/RES/55/2 y A/RES/60/1, y *es imperativo que se mantenga* como un objetivo general y un conjunto específico de acciones en la declaración sobre la agenda post-2015. El párrafo 4 del informe del GdTA es claro sobre la necesidad de desarrollo “económico sostenible e inclusivo, desarrollo social y protección del medio ambiente, en beneficio de todos, en particular de los niños del mundo, los jóvenes y las generaciones futuras del mundo, sin distinción alguna por motivos de edad, sexo, discapacidad, cultura, raza, etnia, origen, condición migratoria, religión o situación económica u otra condición”. La Declaración Política debe prometer que la agenda de desarrollo post-2015 no dejará a nadie de lado y que el acuerdo sobre los objetivos de desarrollo sostenible ofrecerá una garantía explícita de que *ninguna meta será considerada cumplida hasta que sea cumplida en relación a todos los grupos sociales y económicos, especialmente los más vulnerables y marginalizados*. Los Estados miembros deben convenir que en la implementación de la Agenda Post-2015, tratarán de *hacer posible que todas las personas vivan una vida buena, con acceso a su justa parte de los recursos del planeta*. Al reafirmar la igualdad como un principio de la Agenda Post-2015, los Estados miembros deben también ponerse de acuerdo para *reducir la desigualdad dentro y entre las naciones*, reforzando la propuesta del GdTA. La Declaración Post-2015 debe también reconocer y abordar *las inequidades y desigualdades en las estructuras de poder fundamentales*. Debe aspirar a medir y combatir la desigualdad económica entre los más ricos y los más pobres y a reducir las diferencias extremas entre los quintiles

superiores e inferiores de la población, tanto dentro como entre países.

- *Universalidad y Responsabilidad Compartida*: Son principios transformativos que deben reflejarse claramente en la declaración sobre la Agenda Post-2015. *La universalidad* como principio significa un reconocimiento por parte de los Estados miembros del hecho que la humanidad se enfrenta a los mismos desafíos mundiales, y que estos trascienden las fronteras. Todos los Estados miembros deben *convenirencambiar, cada uno con su propio enfoque pero con un sentido del bien común mundial* (Informe de síntesis del Secretario General, párrafo 48). La declaración sobre la Agenda Post-2015 debe mantener la responsabilidad de todos los países de lograr todos los objetivos en su territorio al tiempo que contribuyen a alcanzarlos más allá de sus fronteras. También es importante que la Declaración sea clara sobre las sensibilidades y especificidades de cada país, y que dé prioridad a los países con circunstancias especiales, incluyendo las necesidades de los Países Menos Avanzados, los países en desarrollo sin litoral, y las necesidades de los Pequeños estados insulares en desarrollo. La declaración sobre la Agenda Post-2015 debe reconocer no solo los desafíos globales compartidos, sino también la obligación, la apropiación y la responsabilidad de cada país para responder a las necesidades de todos los demás. Esto incluye, por ejemplo, compromisos para evaluar la Sostenibilidad de los patrones de consumo existentes, la coherencia de políticas para promover el bienestar y la equidad, y el acuerdo para mantener en conjunto el consumo dentro de los límites de los recursos de nuestro planeta. Además, la declaración debe reconocer la “responsabilidad colectiva de respetar y defender los principios de la dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial, y el respeto de todos los habitantes del planeta, en especial los más vulnerables y de los niños del mundo, a los que pertenece el futuro” (A/RES/55/2, párrafo 2)
- *Sostenibilidad Ambiental*: esta debe basarse en el principio previamente

acordado de “Respeto de la naturaleza” y la declaración debería subrayar la necesidad de un desacople absoluto del crecimiento económico y la degradación ambiental, para garantizar que el desarrollo se mantenga dentro de los límites ecológicos de nuestro planeta, reforzando los vínculos entre los aspectos ambientales, sociales y económicos del desarrollo. La declaración sobre la Agenda Post-2015 debe reafirmar el compromiso de *velar por la promoción de un futuro sostenible desde el punto de vista económico, social y ambiental para nuestro planeta y para las generaciones presentes y futuras* (A/RES/66/288, párrafo 1). La Declaración debería *también reconocer las limitaciones de los recursos globales y los Estados miembros deberían acordar una distribución más equitativa de los recursos*, así como del uso y del manejo sostenible de los recursos naturales renovables y no renovables. Adicionalmente, debería llamar a una rápida transición hacia patrones de producción y de consumo sostenibles.

- *Derechos humanos*: La Declaración sobre la Agenda Post-2015 debe basarse en los principios y en las normas de derechos humanos e impulsar todos los esfuerzos encaminados a hacer respetar, proteger y cumplir los derechos humanos y las libertades fundamentales (A/RES/55/2, párrafo 4) sobre los bases de igualdad y de no discriminación. *La declaración política sobre la Agenda Post-2015 también debe reforzar los compromisos, las leyes y las normas internacionales de derechos humanos*; prometer la coherencia de la Agenda Post-2015 con los compromisos existentes en materia de derechos humanos; así como reafirmar la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos (A/RES/60/1): económicos, sociales, culturales, civiles y políticos. La Declaración también debe velar para garantizar la aplicación, por los Estados Partes, de los tratados internacionales de derechos humanos (A/RES/55/2, párrafo 9). La garantía del derecho de los pueblos indígenas al consentimiento libre, previo e informado y de participar en la toma de

decisiones sobre la extracción de recursos naturales en sus tierras y territorios debe reflejarse en la declaración sobre la Agenda Post-2015. La declaración política debe garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en todo el marco, en consonancia con la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Es esencial que la declaración sobre la Agenda Post-2015 presente *un compromiso definitivo para la realización plena de los derechos legales, políticos, sociales y económicos de la mujer*, incluyendo una influencia igual en todas las formas de toma de decisiones, el derecho igual de acceso y de propiedad sobre los recursos económicos propios, las finanzas, la propiedad y la tierra, la herencia y el crédito, así como el pleno reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos.

Los Estados miembros deberían convenir en no escatimar esfuerzos para *poner fin a la violencia y el abuso en todos los contextos y en particular la violencia de género y la violencia contra los niños y otros grupos vulnerables*, en particular mediante el trabajo infantil, el matrimonio infantil, las prácticas nocivas, y negando a los niños su derecho humano a una identidad legal.

- *Sociedades pacíficas*: La promesa de un mundo pacífico y más seguro debe ser reforzada, una vez más. La Declaración política sobre la Agenda Post-2015 debe expresar un *compromiso claro para un mundo pacífico y resistente, donde las libertades políticas, la justicia y el imperio de la ley se cumplan*. La declaración debe reconocer que el conflicto violento, la inseguridad y el abuso tienen consecuencias para los resultados del Desarrollo Sostenible en todas partes, y acordar hacer frente a sus raíces. Los Estados miembros deben *acordar proporcionar un entorno propicio para construir sociedades inclusivas y pacíficas*, a través de la promoción de la cohesión social y del acceso a la justicia para todos, y el mantenimiento de instituciones políticas responsables y sensibles a nivel nacional para asegurar que los beneficios de la paz no se pierdan. La Declaración sobre la Agenda

Post-2015 también debería llamar a la acción colectiva mundial para hacer frente a los flujos irresponsables e ilegales de fondos, armas y productos de conflicto.

- *Participación y Solidaridad*: La Agenda Post-2015 ha establecido un nuevo paradigma de participación abierto, inclusivo y constructivo con organizaciones de la sociedad civil y personas de todo el mundo en la configuración del marco que afectará directamente sus vidas. La Declaración Post-2015, por lo tanto, debería *comprometerse claramente a la creación de estrategias nacionales de Desarrollo Sostenible, implementación, seguimiento y revisión de la Agenda Post-2015 a través de la participación significativa de todas las partes interesadas* en todos los niveles (local, nacional, regional y global), especialmente de las personas que viven en la pobreza extrema y la marginación. La nueva agenda debería asimismo *garantizar un entorno propicio* para empoderar a las organizaciones de la sociedad para cumplir su función crucial de manera independiente (informe de síntesis del Secretario General, párrafo 129). La Declaración sobre la Agenda Post-2015 también debería reafirmar la solidaridad como principio y reconocer que “Los problemas mundiales deben abordarse de manera tal que los costes y las cargas se distribuyan con justicia, conforme a los principios fundamentales de la equidad y la justicia social. Los que sufren, o los que menos se benefician, merecen la ayuda de los más beneficiados” (A/RES/55/2, párrafo 6).
- *Tolerancia*: Fue un valor fundamental de la Declaración del Milenio (A/RES/55/2) y debe ser reiterada así en la declaración Post-2015.
- *Cambio Climático*: Consideramos que el artículo 8 del preámbulo del documento del GdTA (bien arraigada en la resolución A/RES/66/288) constituye una buena introducción para los compromisos en torno al cambio climático y *debe incluirse en la declaración sobre la Agenda Post-2015*. Particularmente las siguientes secciones “la naturaleza mundial del cambio climático

requiere la cooperación más amplia posible de todos los países y su participación en una respuesta internacional efectiva y apropiada, con miras a acelerar la reducción de las emisiones mundiales de gases de efecto invernadero” y el objetivo de “mantener el aumento de la temperatura mundial media por debajo de 2°C, o 1,5°C con respecto a los niveles preindustriales” serían cruciales para mostrar la magnitud y la importancia de la tarea, haciendo referencia a la Cmnuc como principal foro para la negociación de un acuerdo vinculante sobre el cambio climático. Además, en la declaración sobre la Agenda Post-2015, los líderes mundiales deberían ponerse de acuerdo para promover un enfoque basado en los derechos humanos para abordar la adaptación al cambio climático, con el fin de evitar la exacerbación de las desigualdades.

- *Economías sostenibles:* Al adoptar la declaración sobre la Agenda Post-2015, los líderes mundiales tienen una gran oportunidad *de ponerse de acuerdo para re-examinar la actual dependencia excesiva en el crecimiento económico como medida de progreso social y de desarrollo*. Los Estados miembros deben *comprometerse a ir más allá del PIB como principal medida de progreso y avanzar hacia medidas basadas en el bienestar y la Sostenibilidad del medio ambiente, reflejando elementos de los tres pilares del Desarrollo Sostenible*. Los Estados miembros deben asimismo ponerse de acuerdo sobre la aplicación de regulaciones financieras integrales y adecuada en todos los países. La declaración sobre la Agenda Post-2015 debería subrayar el hecho de que la economía debe estar al servicio de las personas y del planeta.

Haciendo de la agenda post-2015 una realidad

- *Enfoque coherente:* los Estados miembros deberían también comprometerse a un enfoque coherente en la implementación del marco Post-2015 y reflejarlo en la Declaración. Esto significa acordar el logro de una coherencia entre las políticas nacionales en ámbitos

como el cambio climático, el comercio, la inversión y las finanzas, la agricultura, la energía, la seguridad alimentaria, la salud, la migración y el conflicto, fragilidad de las estructuras estatales y la seguridad. Además, los Estados miembros deben encargar al Sistema de Naciones Unidas la aplicación de un verdadero enfoque coherente e integrado para apoyar a los Estados Miembros y otras partes interesadas en la implementación de la Agenda Post-2015. Un enfoque de “silos”, en el que entidades de Naciones Unidas persigan objetivos individuales u específicos, socavaría el potencial transformador de la implementación de la Agenda Post-2015.

- *Medios de implementación:* Los Estados miembros deberían utilizar la declaración sobre la Agenda Post-2015 para *delinear compromisos financieros creíbles y significativos para la realización de los ODS*. La Declaración debe incluir compromisos generales para la provisión de fuentes de financiación nuevas y adicionales, la transferencia de tecnología, el desarrollo de capacidades, políticas comerciales favorables al desarrollo y medios efectivos de implementación para los países en desarrollo. Los medios de implementación no financieros - por ejemplo el voluntariado o la participación de la sociedad civil- deberían ser reconocidos como medios de implementación poderosos y transversales. La declaración sobre la Agenda Post-2015 debería subrayar la importancia del acceso de todos los países a las tecnologías ambientalmente racionales, los nuevos conocimientos, y los conocimientos prácticos y especializados (A/RES/66/288, párrafo 270).
- *Alianza global:* Una alianza verdaderamente global solo será posible si se cuenta con la participación de los pueblos y, especialmente, de los más marginados y vulnerables. *Por ello, la Declaración sobre la Agenda Post-2015 debe incluir un compromiso claro para aumentar la capacidad de las personas para participar y contribuir de forma efectiva y significativa en las decisiones políticas que les afectan, y para pedir*

cuentas a los gobiernos y otros actores relevantes por el progreso alcanzado. Además, los Estados Miembros deberían comprometerse a *fortalecer la participación y la voz de los países en desarrollo en la toma de decisiones en instituciones internacionales económicas y financieras* para que sean eficaces, dignas de crédito, responsables y legítimas (A/RES/66/288, párrafo 92).

La declaración sobre la Agenda Post-2015 debe exigir que el sector privado se una a los esfuerzos globales y que no socave los compromisos de la nueva agenda de desarrollo, mediando su responsabilidad, rendición de cuentas y transparencia, el respeto de los derechos humanos, y una mayor regulación del sector financiero y de las corporaciones transnacionales.

- *Rendición de cuentas, monitoreo, seguimiento y evaluación:* En la Declaración, los líderes mundiales deben comprometerse a una *arquitectura de rendición de cuentas con varios niveles, para seguir y evaluar la implementación de la Agenda Post-2015 a nivel sub-nacional, nacional, regional y mundial.* La evaluación debe ser inclusiva y participativa en todos los niveles, garantizando mecanismos adecuados de transparencia y una amplia participación, incluyendo la de las personas que viven en la pobreza. La declaración debe incorporar compromisos de seguir, evaluar e informar sobre el progreso, compartir las lecciones aprendidas y el conocimiento, fortalecer capacidades, y especialmente crear un entorno propicio para empoderar los individuos y sus organizaciones para pedir cuentas a sus gobiernos, al sistema de Naciones Unidas y a otros actores del desarrollo (incluyendo el sector privado). El papel del Foro de Alto Nivel Político sobre el Desarrollo Sostenible (HLPF) como foro máximo del mecanismo de revisión participativo a nivel mundial debe reiterarse. La Declaración debe reconocer la responsabilidad de las empresas de respetar los derechos humanos y proteger el medio ambiente y la necesidad de que sean significativamente responsables de sus acciones (Principios Rectores de la

ONU sobre las Empresas y los Derechos Humanos).

Además, en la declaración, los Estados miembros deberían acordar invertir en la generación en tiempo real de datos desagregados de calidad para seguir los avances de la implementación de los ODS. Si bien se reconoce que los indicadores nacionales y regionales desempeñarán un papel crucial en el monitoreo de los progresos hacia las metas, los Estados miembros deben comprometerse en la Declaración Post-2015 a seguir el progreso a través de un conjunto de indicadores globales universales y armonizados. Además, deben comprometerse a invertir en el fortalecimiento de capacidades para seguir estos indicadores y asegurar que una amplia gama de partes interesadas, incluyendo los oficiales nacionales de estadística, los organismos de la ONU, las organizaciones regionales y la sociedad civil, participen en la producción y el análisis de datos.

La creación de un nuevo marco global representa una *oportunidad histórica* para catalizar la acción urgente y específica necesaria para ayudarnos a alcanzar nuestra visión de un mundo equitativo, pacífico y sostenible, donde todas las personas vivan con dignidad. La Declaración sobre la Agenda Post-2015 debe ser el trampolín hacia un nuevo paradigma basado en la democracia y la buena gobernanza, el empoderamiento de los más pobres y marginados, y el empoderamiento de los ciudadanos en torno a la justicia social, ambiental y económica, la solidaridad, las responsabilidades comunes pero diferenciadas, y la rendición de cuentas de todos los actores del desarrollo.

Cuarta Sección:

Revisiones y Recensiones

Itinerarios de investigación sobre culturas juveniles Diálogo con Maritza Urteaga Castro Pozo*

LORENA NATALIA PLESNICAR**

Desde hace varias décadas, Maritza Urteaga Castro Pozo es una de las investigadoras más reconocidas en el campo de los estudios sobre juventudes en América Latina. Sus numerosos trabajos sobre culturas juveniles tanto en México como en otros países de la región le permiten trazar un panorama conciso del estado de la producción de conocimientos en el área.

Por esto, y con ocasión de la I Biental Latinoamericana en Infancias y Juventudes, la entrevisté para aproximarme a algunos de los asuntos sobre las juventudes contemporáneas que requieren aún de nuevas exploraciones¹.

L. N. P.: Desde años, sus trabajos son referencias obligadas en el campo de los estudios sobre juventudes en América Latina. Nos preguntamos acerca de cuáles han sido sus primeras preguntas sobre la condición juvenil y cómo han ido mutando esas preguntas en el transcurso de su trayectoria académica.

M. U.: Las primeras preguntas me las hice a fines de los años 80 cuando estaba investigando el rock mexicano, y me encontré con un sujeto joven, pandillero, en banda, en colectivo, que disfrutaba profundamente del rock. A mí me interesaba la expresividad de sus manifestaciones, la creación de música. Esto es, cómo se estaba produciendo el rock mexicano en ese momento y el protagonismo de los jóvenes dentro de este campo. Esto me hizo preguntarme ¿por qué los investigadores de juventud -que no eran muchos en ese momento- no tomaban en cuenta el papel del sujeto como hacedor de cultura? Y ¿por qué a la cultura juvenil, que en ese entonces se denominada

subcultura juvenil, los investigadores de ese entonces no le asignaban importancia en la creación de colectividades, de identidades, de lazos de pertenencia en la creación de la cultura?

L. N. P.: ¿Cuál era el contexto de la investigación que nos relata?

M. U.: En ese momento, yo estaba realizando una investigación sobre el rock mexicano en las periferias pero también en el corazón de la ciudad de México. Los sujetos con los que me encontraba eran movidísimos, en términos de levantar sus propios grupos de rock con las dificultades de encontrar una guitarra eléctrica o armártela, u organizar una tocada². Lo segundo que vi fue la presencia de la policía y de muchas instancias del Estado que aparecían en los barrios y en los lugares donde se hacía rock de una manera muy represiva y muy extorsionadora para con los jóvenes. Al cabo de un tiempo levanté un eje de indagación que relacionaba rock mexicano, jóvenes, represión policiaca, exclusión, censura política y mediática, rebeldía y contestación.

L. N. P.: ¿Cuáles eran sus preguntas en ese trabajo?

M. U.: Nunca me había preguntado si los jóvenes eran creadores o no. Yo lo daba por sentado, pero cuando empecé a leer cómo se conformaban los jóvenes desde la literatura disponible, me di cuenta que no se hablaba de los jóvenes, sino del conjunto de instituciones que hacían a los jóvenes. Es decir, los roqueros y *punkis* que yo estaba siguiendo en campo no estaban comprendidos en esa concepción de juventud. Así surgió la pregunta

* Socióloga de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Perú), Maestra en Antropología Social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (México). Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana (México). Profesora Investigadora del Posgrado de Antropología Social en la ENAH, tiene a su cargo la Línea de Investigación Jóvenes y Sociedades Contemporáneas.

** Doctora en Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Posdoctorado en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Clacso). Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos (Universidad de Barcelona). Profesora de Ciencias de la Educación (UNLPam). Profesora de Nivel Inicial (UNLPam). Investigadora del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (Facultad de Ciencias Humanas). Docente de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

1 La I Biental Latinoamericana en Infancias y Juventudes se desarrolló en Manizales (Colombia) entre el 17 y el 21 de noviembre de 2014.

2 Tocada: concierto con grupos locales.

¿qué papel cumplen estos jóvenes colectiva y espontáneamente organizados dentro de la creación de cultura? Y de esta cultura en particular, que es una cultura muy vinculada con los medios de comunicación, pero cuyo flujo en México se daba principalmente en el cara a cara y en lugares o espacios particulares. Me llamaba la atención que estos lugares del rock fueran apartados, periféricos, o subterráneos en alguna zona comercial de la ciudad; que duraran abiertos muy poco tiempo y fueran constantemente acosados por la policía. ¿Qué hacía la permanencia del rock si los espacios de encuentro eran tan efímeros? En el trabajo de campo en el asfalto defeño, observé la existencia de redes de amigos que se pasaban las grabaciones caseras; era un rock hecho en casa, pero que no se escuchaba en la radio ni se pasaba en la televisión mexicana. Poco a poco descubrí que la condición subalterna del rock mexicano estaba vinculada a los hechos de los años 1968-1970, cuando la revuelta estudiantil por la democratización de las instituciones con hitos represivos, como Tlatelolco 1968 y el Halconazo de 1971, y que desde entonces estaba prohibido para los jóvenes manifestarse sea lúdicamente (en conciertos) o mediante el activismo estudiantil.

L. N. P.: ¿Cuáles fueron los avances que surgieron de esas exploraciones?

M. U.: En los trabajos di cuenta de la interpelación del rock hacia los jóvenes y cómo los jóvenes de diferentes generaciones -la del rocanrol, la de la onda y la punketa³- hicieron y hacían ese rock en concreto, cómo lo convertían en un rock nativo. Esta mexicanización del rock es un proceso con ciertas características: del inglés pasó a cantarse en una mezcla de español mexicano con la jerga ondera y el lenguaje de las bandas juveniles; las letras van incorporando las experiencias cotidianas de los jóvenes mexicanos urbanos a los cuales apela; explora e incorpora una inmensa variedad de sonidos y tradiciones musicales mexicanos; las imágenes de los roqueros reivindican la particularidad de

ser roquero mexicano, sujeto de una diversidad de ofertas musicales y culturales internacionales, pero también indígenas, rurales, urbano-populares. De esta investigación di cuenta en el libro “Por los territorios del rock. Identidades juveniles y rock mexicano” (1998, IMJ). Desde entonces se me caracteriza entre los investigadores en juventud por mi insistencia en el estudio del papel del sujeto joven en la creación de sus colectivos culturales, así como en la producción de su individualidad. Por supuesto, contextuándolo en sus múltiples marcos de referencia como la escuela, el trabajo y otros ambientes socializadores en los que este sujeto interactúa y se desenvuelve con algo de agencia, y no es aplastado por las estructuras. Esa era mi gran diferencia con las instancias públicas que tomaban solamente la educación, el empleo, el deporte como definitorios de la juventud: quien no formara parte de alguna de ellas, no era considerado joven.

L. N. P.: ¿Y el tiempo libre también formaba parte de ese discurso público?

M. U.: Si, el tiempo libre, recreativo, también era parte de ese discurso, pero el tiempo libre de los chavos y chavas intentaba ser “orientado” -si no controlado autoritariamente-, por las instancias estatales o, peor, se orientaba a ser regulado por el mercado. Estamos en el momento en que el ocio se está convirtiendo en negocio, donde emerge nuevamente la disputa por el uso libre o controlado -condicionado del tiempo libre-, pero esta vez con el mercado. Esta disputa la observo en la voluntad -y prácticas- de las instancias gubernamentales de privatizar el espacio público, espacio donde se enfrentaba la resistencia de los jóvenes banda o pandilleros, una de cuyas batallas históricas es por el control y el uso de su tiempo libre. En el México actual, la privatización y comercialización del espacio de ocio ha avanzado considerablemente, incluso en las zonas de barrios populares, hecho que se ha acelerado con la violencia *narca* y la desafectación del Estado mexicano si no complicidad- para con su población.

Tuve la suerte de poder confrontar y alimentar la información y el tipo de análisis de esta investigación sobre rock y jóvenes, con Rosana Reguillo y José Manuel Valenzuela, quienes en ese momento estaban también

3 Horizontes generacionales emergidos bajo la interpelación de los sonidos rock'an roll (mexicanizado), pop rock, folk rock, acid rock que llegaron con la psicodelia, el hippismo y la protesta cívica contra la Guerra de Vietnam y otros acontecimientos, punk rock y hardcore, que se introdujeron con prácticas colectivistas y rollos anarquistas.

trabajando con chavos banda y con jóvenes “cholos” -una en Guadalajara y el otro en Tijuana-, y cuando coincidimos nos quedamos encantados, porque habíamos llegado a lo mismo estudiando diferentes contextos sociales y culturales.

L. N. P.: ¿Cómo ha sido su propio itinerario en la investigación sobre jóvenes?

M. U.: Estudié el rock mexicano y las identidades juveniles, que fue un trabajo de muchos años de inmersión en campo y sirvió de base para mi tesis de Maestría en Antropología. Posteriormente investigué a otros sujetos juveniles, entre ellos a las jóvenes mujeres en las bandas juveniles y a las jóvenes mujeres dentro de las bandas de punk en México. Ese fue también un trabajo etnográfico en profundidad y reveló un asunto que estaba muy opaco todavía en México: el asunto de las mujeres dentro del espacio público. Allí se convertían en “mujeres públicas”, con todo el estereotipo que ello conlleva. Estas chavas tenían mayor control sobre sus cuerpos pero la misma pandilla/banda les ponía límites cuando se trataba de tener relaciones sexuales o tener relaciones amorosas con uno o con otro dentro de la banda. Pero ellas lograron levantar un grupo de rock punk, el “Virginidad Sacudida”, y luego un “Colectivo de Chavas Activas Punks”, espacio al que pude asistir desde su convocatoria y a parte de su desenvolvimiento. En este crearon sus grupos de teatro y performance, escribieron sus fanzines según como veían el mundo y las relaciones con el entorno en que vivían, expresaron sus posturas políticas anarco-feministas punks. Nuevamente era la producción cultural y subjetiva del espacio femenino en un ambiente popular urbano.

Luego pasé a estudiar otro tipo de jóvenes a través de sus relaciones con la ciudad. Formé parte de quienes desarrollaron desde la antropología el campo de estudios urbanos en México. En esas búsquedas y a mediados de la última década del siglo pasado, me inserté con otra colega de comunicación en los centros comerciales y nos encontramos a diversos segmentos juveniles haciendo uso del espacio y de las mercancías del centro comercial, y apropiándose de maneras muy disímboles; algunas priorizaban el aspecto simbólico y de

distinción más que el mercantil de los productos, bienes y servicios ofertados en estos centros. Plaza Universidad en el Sur de la ciudad y Plaza Satélite, en el norte, fueron nuestros objetivos; describimos y analizamos la multiplicidad de interacciones de y entre jóvenes de distintas edades y el bloqueo para la interacción intergeneracional, así como la ocupación del espacio por parte de los jóvenes de diferentes segmentos etarios en horarios muy diferentes a lo largo de la semana y durante los fines de semana. Nuevamente desde la perspectiva que enfatiza la construcción juvenil de la cultura, estudié el segmento juvenil de los fresas⁴ en sus “ambientes naturales”, entre ellos el ambiente de las universidades privadas. Deseaba explorar las formas en que territorializaban la ciudad, la vinculación entre consumo cultural y distinción clasista, y me encontré con un segmento “progre” dentro de los jóvenes fresa, al que denominé pandro fresa⁵, cuyos miembros-en su oposición a los fresas estereotípicos- marcaban las tendencias de innovación cultural y de consumo entre los sectores juveniles medios y medios altos en la ciudad de México. Estudié a los jóvenes fresa en sus tiempos y espacios de ocio tanto dentro como fuera de la universidad; develé un mapa plagado de “lugares” privados y semipúblicos -cantinas, plazas comerciales y públicas, discotecas, salones de billar y de juego, etc.-, donde vivían una socialidad muy intensa atravesada por relaciones de poder -que jerarquizaban, excluían y seleccionaban a algunos sujetos-, a través de los cuales estos jóvenes conocían/experimentaban la ciudad. Aunque esos temas ya pasaron, de alguna manera fueron alimentando empírica y teóricamente lo juvenil como una perspectiva teórica centrada en el protagonismo-vía lugares de socialidad- de los jóvenes en la construcción de la ciudad y de la cultura, aun y por encima de la violencia social en que vivían, construyendo sus propias rutas seguras de la ciudad, porque ante esto la policía seguía extorsionando a los jóvenes.

4 Un fresa es una persona que piensa que estar a la moda y la marca es lo único importante en la vida y que el mundo fue hecho para las élites.

5 Pandro, viene de pandroso, fachoso, según el punto de vista clasista, mal vestido, según la jerga de las culturas juveniles populares, original en el vestido.

L. N. P.: ¿Qué espacio ocupan en sus investigaciones otras transversalizaciones como la etnia, la clase, por ejemplo, que configuran las identidades de los sujetos?

M. U.: Otras investigaciones me han llevado a conocer jóvenes indígenas en la ciudad porque son miembros de las 62 etnias mexicanas que migran hacia la ciudad de México, de Monterrey, de Guadalajara, y otras ciudades no tan grandes. Hay rutas de migración hacia el norte, pero algunos se quedan en la ciudad de México durante un buen tiempo, trabajan allí -generalmente los hombres en construcción, las mujeres en servicio doméstico- y viven una cierta juventud. Así crean rutas y lugares de encuentro, de emparejamiento pero también ciertas formas de vivir la juventud en momentos de migración y en lugares de mucha discriminación y racismo. A la vez esto me permitió descubrir a jóvenes que estaban estudiando la universidad en la ciudad de México y eran también de etnias diferentes que tenían otros espacios de ocio, otros espacios de conocimiento y de educación. Tanto los que migraban en busca de trabajo y ocupaban los peldaños más bajos (construcción, limpieza) como los jóvenes de diferentes etnias cursando carreras profesionales, se apoyaban en las redes de parentesco y de paisanos que generaciones anteriores de migrantes habían creado; si no las tenían las empezaban a crear redefiniendo su etnicidad y construyendo su juventud de maneras distintas a las de los habitantes citadinos y a las de los jóvenes de sus pueblos de origen.

L. N. P.: ¿Hay alguna nota particular en la articulación juventud-etnia en sus exploraciones?

M. U.: Hay un punto que me parece interesante cuando uno revisa lo étnico y lo juvenil. En general, los grupos étnicos habían tendido a ser vistos desde la antropología mexicana como si fueran grupos homogéneos, sin clases sociales, ni géneros, ni edades; aunque se aceptaban ciertas discordancias dentro de las poblaciones, se tendía a ver en su resolución nuevamente la homogeneidad cultural del conjunto. El reto de un ingreso como el que realicé a los jóvenes indígenas en la ciudad, es que más que partir discutiendo

estos enunciados, había que explorar desde el trabajo de campo qué estaba ocurriendo con estas migraciones de jóvenes a las ciudades. El trabajo de campo permitió iluminar una serie de temas aledaños a su juventud en la ciudad, como su estatus indígena y migrante entre la población citadina -curiosamente en su mayoría migrante-. Su habitar, su búsqueda de empleo e ingresos, su búsqueda de estudios superiores, el uso de su tiempo libre, revelaron nuevas situaciones de vida en estas poblaciones que la contemporaneidad ha posibilitado abrir en el horizonte e imaginario de los jóvenes. Hay investigadores en la antropología que interpretan estas nuevas situaciones como peligros a la identidad étnica de los jóvenes, como si los jóvenes fueran a dejar de ser indígenas. Estos investigadores se aferran a enmarcar las etnias en identidades auténticas o puras, como si en más de 500 años nada hubiera cambiado. Yo me pregunto por las identidades contemporáneas, por cómo los sujetos jóvenes nacidos y socializados dentro de contextos muy particulares, con sus propias formas de organización comunal y de vivir en comunidad, y que están inmersos en estos momentos en ámbitos como la migración, la educación, los medios de comunicación, las tecnologías, el trabajo flexible, etcétera, están construyéndose en términos individuales pero también colectivos. Los jóvenes indígenas tienen grandes diferencias con los jóvenes urbanos. Por ejemplo, tienen un gran respeto por las instituciones de sus pueblos de origen, algunos de ellos piden auto-adscribirse y asumen cargos de responsabilidad social, política. Entonces, hay una variedad de situaciones para conocer cómo y cuándo y en qué circunstancias se construyen como jóvenes, sujetos que hasta hace muy poco no eran reconocidos como jóvenes ni por sus etnias, ni por los investigadores que estudiaban esas etnias ni por las instituciones modernas.

Por otro lado, retomando el concepto de clase, mientras estudiaba a los jóvenes indígenas, en ese mismo espacio público me encontré con otros jóvenes posicionados en las tendencias de moda y de diseño que pertenecían a sectores altos o medios altos en la ciudad de México, que entonces denominé *trendsetters*. Si

bien no todos vivían allí, sí se reunían y vivían gran parte de su tiempo de ocio y de trabajo en el Centro Histórico de la Ciudad de México. El tipo de trabajo que realizan -autogestivo y en red-, así como la intensa socialidad que viven entre ellos y ellas en interacción con la oferta cultural y de lugares antiguos y modernos de la zona, han reposicionado el centro histórico y zonas aledañas, como las colonias Polanco, Roma, San Rafael, Santa María, La Ribera, Escandón, etc., como espacio cultural *trendy* de la ciudad, a la vez que la han revalorizado en el mercado de bienes inmuebles.

L. N. P.: ¿A qué época se refiere?

M. U.: Me refiero a los años 2004 a 2006 en donde realizo simultáneamente investigaciones con jóvenes indígenas en la urbe, y en el Centro Histórico de la ciudad de México me encuentro con estos otros, los “trendsetters” que luego denominé emprendedores culturales. Eso fue muy rico, porque fue como dos miradas que curiosamente coincidían en su apertura de horizontes en términos generacionales en la sociedad contemporánea. Trendys y jóvenes indios en la ciudad se devolvían las miradas, se reconocían en los otros diferentes, aspecto que no observé durante mi incursión a los jóvenes fresa, consumidores de marcas que usaban como signos de distinción y jerarquización entre ellos y los otros -los que no accedían a su nivel de consumo- y al interior de sus propios espacios. Los jóvenes étnicos tienen una amplitud de horizontes que los mestizos no tienen. Pero estos jóvenes trend, posicionados en las tendencias de construir nuevos estilos de vida y de trabajo, precisamente se han reapropiado del centro de la metrópoli porque pueden vivir una diversidad juvenil y étnica que no se observa ni experimenta en otra parte de la ciudad. Esto alimenta su creatividad y lleva a la innovación de productos, objetos de arte u objetos artísticos funcionales para el mercado; mientras a los jóvenes indígenas les permite espacios públicos gratuitos para encontrarse entre sí y vivir su juventud en el tiempo libre de sus jornadas extenuantes de trabajo. Las prácticas recreativas y los gustos musicales de este sujeto han presionado por la apertura de ciertos espacios de recreación, con ofertas

adecuadas a sus gustos y a precios accesibles para este nuevo público.

L. N. P.: ¿Qué diferencias tendrían con los jóvenes fresa?

M. U.: Los jóvenes fresa esperan verse a sí mismos en el otro, como si fueran los mismos, mientras excluyen mediante dispositivos espaciales a los diferentes a ellos; es más, sólo conviven entre ellos y ellas, y no salen de sus territorios exclusivos. Mientras los jóvenes trendsetter buscan en sus experiencias con lo diverso/ diferente fuentes de inspiración para sus creaciones arquitectónicas, diseño de artesanías y artes visuales, joyería, textiles, musicales, escenografías, teatro, creación y producción de cine y televisión, etc. La alteridad se vive en la socialidad materializada en espacios muy diversos del centro de la metrópoli, en el cine, en las ferias de bienes y productos, en las exposiciones de los museos, galerías, cantinas, pulquerías, hoteles, etc. Los fresa y los trendy funcionan con lógicas de socialidad muy distintas; por el contrario, muchas de las prácticas de ocio y trabajo de los jóvenes indígenas son más parecidas a las de los trendy. Me interesa seguir investigando jóvenes como productores de sí mismos en estas interacciones tan distintas, desde contextos sociales y culturales tan diversos en una misma ciudad. Entiendo a los jóvenes no como víctimas de los cambios socioculturales sino como protagonistas en los mismos a través de sus interacciones con otras edades y con otros jóvenes.

L. N. P.: ¿Y cuál es el lugar de las instituciones en esta construcción? La escuela, la familia...

M. U.: En estas dos últimas investigaciones, la escuela, en sus diferentes niveles, forma parte de sus inserciones institucionales. Por ejemplo, los padres de jóvenes de clases media y media-alta hacen sacrificios enormes para mandarlos a universidades privadas o a públicas a hacer sus posgrados. La educación tiene valor en la medida en que hace posible la inserción en el mundo global, pero a partir de su especificidad mexicana o latinoamericana. Son jóvenes dedicados al diseño de objetos de arte, artistas visuales, editores, arquitectos, joyeros o joyeras, pero que confluyen en espacios en los cuales

trabajan colaborativamente. Son colectivos de producción, trabajan en redes físicas y virtuales de forma colaborativa y se potencian unos a otros. Esto ha marcado una pauta de trabajo autogestivo emprendedor: algunos son empresarios y otros son emprendedores culturales o gestores.

En el caso de los jóvenes indígenas, las familias ampliadas -dirían otros *unidades domésticas*- deciden quién estudia y quién no. En las familias étnicas los hermanos mayores que migran van pagándole los estudios a los que van llegando. Entonces la institución escolar forma parte de su vida cotidiana pero también de sus imaginarios de ascenso social. Los jóvenes indios están aprovechando uno de los beneficios obtenidos después del levantamiento zapatista en los Altos de Chiapas: el acceso a la educación superior y a posgrados y posdoctorados a través de becas de discriminación positiva. Dado el estancamiento del Estado y las consecuencias de las transformaciones neoliberales de los Gobiernos del último cuarto del siglo pasado y del nuevo milenio -entre ellas la desafectación institucional hacia la mayoría de la población mexicana en cuanto a sus derechos básicos de alimentación, empleo, salud y acceso a una educación de calidad, aunado al ingreso del crimen y del narco en los entramados sociales cotidianos-, muchos actores juveniles están moviéndose del lugar que la modernidad les asignó, nuevas situaciones están encubándose, así como nuevas formas de experimentar la juventud. Considero que los jóvenes indígenas y los jóvenes trendsetter o emprendedores culturales son los actores que en su accionar han implosionado las concepciones o definiciones de juventud encubadas en la sociedad moderna -jóvenes como pasivos y objetos de la protección-(llámese vulnerabilidad o en riesgo) adulta-. Sería necesario preguntarse hoy, no por qué es ser joven, sino cuándo, de qué maneras y frente a quiénes -o qué instancias y relaciones sociales- se es joven.

L. N. P.: ¿Y cuáles son sus temas de investigación actuales?

M. U.: En este momento tengo una investigación en curso sobre quiénes son los estudiantes de antropología en México. Yo soy antropóloga, generalmente estudiamos a otros

pueblos, a un otro, que no somos nosotros. Con otra colega en la Escuela Nacional de Antropología e Historia decidimos estudiar a los propios estudiantes de Antropología.

L. N. P.: ¿Son estudiantes de universidades?

M. U.: De todas las universidades del país que tienen la carrera de Antropología en la Licenciatura; son 22 en total.

L. N. P.: ¿Cuál es la hipótesis de trabajo?

M. U.: La hipótesis es muy abarcadora porque nosotras queríamos conocer una serie de cosas. Es un gran diagnóstico que abarca tanto sus condiciones básicas de estudio, entre ellas la motivación que tienen los jóvenes para entrar a la universidad a estudiar Antropología.

L. N. P.: Podemos decir que es una investigación que se va a inscribir entre los aportes sobre estudiantes universitarios...

M. U.: Sí, lo hacemos en aras de modificar ciertas conductas que tienen los profesores de antropología para con sus estudiantes. Es decir, los profesores por ejemplo, tienen percepciones sobre los estudiantes que coinciden con las expectativas y condiciones de cuando ellos eran estudiantes en los años 60 y 70; por otro lado, muchos consideran que el estudiantado actual está compuesto por estudiantes pobres justificando con ello formas de enseñanza muy enciclopédicas, en su afán por dotar de capital cultural a los nuevos estudiantes; sin embargo, eso no fue lo que encontramos.

L. N. P.: ¿Nos quiere decir que la representación de los profesores es que los estudiantes de Antropología son estudiantes pobres?

M. U.: Los profesores tienen la impresión de que los estudiantes a los que les están enseñando son muy pobres, que ni siquiera pueden acceder a Internet, que no tienen lugares propios para estudiar. En cambio, fuimos encontrando cosas muy distintas. Por ejemplo, que el grueso de la población en antropología está compuesto por estudiantes de clase media y, minoritariamente, de clase media-baja. También elaboramos una calificación de las habilidades y competencias que esta disciplina tiene la obligación de dotar en el mundo actual a sus estudiantes, y qué es lo que realmente está ofertando, la percepción de los estudiantes sobre el papel que tiene el trabajo de campo en la construcción teórica de

la disciplina antropológica y lo que realmente ofertan las universidades, las expectativas de los estudiantes sobre el empleo al salir de la universidad.

Otra de las investigaciones que continué en este último año durante mi estancia sabática en Argentina y en Chile, fue la profundización del estudio sobre los jóvenes músicos independientes, tanto en términos de sus condiciones laborales como de sus modelos de [auto] gestión y del uso de las nuevas tecnologías en su trabajo musical y de ampliación de audiencias y mercados. Necesito aún sistematizar este trabajo de campo.

L. N. P.: Una pregunta que nos hacemos quienes trabajamos en el campo de estudio de juventudes es sobre las tendencias de la investigación en América Latina. En esta línea, nos interesa su comentario acerca de los principales temas de estudio en la actualidad.

M. U.: De cara a las transformaciones que hemos venido pasando y en las que participamos activamente, hay varios temas respecto de las juventudes latinoamericanas que están siendo trabajadas desde enfoques cuantitativos y cualitativos, y desde varias perspectivas teóricas que centran su atención en el accionar, movimiento y desplazamientos de los actores juveniles, y sobre todo en las experiencias de estos y estas jóvenes en la actual modernidad en curso. Lo explico más adelante. Antes, es necesario aclarar que los estudios sobre juventudes ya pasaron el momento de medir o comparar a los jóvenes de este milenio con los jóvenes como fueron definidos por nuestras modernidades latinoamericanas del siglo XX, muy sesgadamente como homogéneos y occidentales. Para mí, esto es sustantivo en el sentido de que por fin se les deja de comparar con un modelo europeo de juventud levantado en el siglo XX para atender las necesidades y expectativas de esas sociedades. Este “deber ser” o modelo impuesto por algunos juvenólogos bienintencionados dedicados a la elaboración de políticas públicas para jóvenes en nuestros países, alimentó durante mucho tiempo una ceguera entre los científicos sociales por ver lo que realmente estaba pasando entre los jóvenes, quienes, por lo menos desde el último cuarto del siglo pasado, habían sido expulsados de

esa institucionalidad moderna o del siglo XX. Expulsados de, por ejemplo, los mercados laborales burocráticos y empresariales y de una escuela obsoleta, dada la estrepitosa caída de la calidad de la educación por el ingreso de la corriente neoliberal en la definición de la política educativa y por toda la maraña institucional realmente existente en el sector educativo. Los directivos de este enredado mundo educativo, no solo cambian cada sexenio en el caso mexicano: desde hace más de cuarenta años dejaron de invertir en la mejora e innovación educativa para impulsar la reflexividad y la creatividad entre los estudiantes -y no solo el embutido de conocimientos obsoletos-, y solo invierten en estructuras e infraestructuras escolares que son administradas por poderosos gremios docentes y administrativos, muchos de ellos corruptos y otros estancados en sus intereses gremiales.

Una de las tendencias de investigación en curso refiere precisamente a las razones del estancamiento educativo y a la situación de los jóvenes estudiantes latinoamericanos, seguido del seguimiento a las trayectorias educativas -y laborales- y de las salidas educativas que los jóvenes están dándose -cursos extracurriculares, gestión cultural, danza, cine, teatro, historia, etc.- para conseguir emplazarse en un mercado laboral con ciertas especificaciones profesionales; se ha observado cómo están aperturando bajo el modelo Internet y colaborativo, un mercado laboral a otras demandas que ellos mismos están generando -los músicos audiencias, los startups, objetos de diseño, constructoras con otras propuestas, etc.-. También se está explorando la cualidad estudiantil de los jóvenes en todos los niveles educativos para rescatar desde las teorías del agenciamiento las salidas de los jóvenes frente a las crisis educativas y las renovadas demandas de un estrecho mercado laboral.

Otra tendencia y que de alguna manera refiere también al ámbito educativo y de jóvenes, es la presencia de los jóvenes indígenas -mejor decir, de diferentes etnias- en la educación media, media superior y superior. Desde algo más de una década, la antropología de la juventud pregunta por las juventudes étnicas en la actualidad -por cómo entender su empoderamiento reciente en las oleadas

migratorias, en su ingreso a las universidades, en la producción cultural y musical, en las pandillas, en el consumo, en los nuevos movimientos étnicos y sociales, etcétera-; es una pregunta por las estructuras y los procesos que en la actualidad condicionan las actuaciones de estos sujetos jóvenes, así como por sus prácticas y encuentros con la experiencia múltiple, fragmentaria, efímera, precaria y frágil de lo moderno. Estas situaciones complejas en las que están involucrados de manera experiencial y con mayor claridad los jóvenes indígenas -por lo menos desde el último cuarto del siglo pasado-, están exigiendo de los investigadores enfrentar y dar solución a ciertas categorías y metodologías fijas de la tradición antropológica en el siglo pasado, y priorizar fijar la mirada en todas las formas de desplazamiento y desdibujamiento de las fronteras que colocaban de un lado lo indígena -lo rural, lo arcaico, lo fijo- y del otro a los jóvenes, la educación superior, la migración, el cambio, el consumo, el empleo -lo urbano, lo moderno, lo móvil-. Desplazarse más allá de las fronteras teóricas del siglo XX, significa emplazarse en las franjas contemporáneas movedizas siguiendo a actores que son jóvenes, indígenas, estudiantes, migrantes, trabajadores, desempleados, mujeres, profesionistas, consumidores -y quien sabe qué más- en los nuevos espacios urbanos y étnicos abiertos por los procesos de neo liberalización económica y cultural y de cambio tecnológico en curso y al producirse un cambio en el sistema de referencia social, movilizándolo a las personas a actuar de maneras diferentes.

Desde hace un tiempo, uno de los temas que está siendo profusamente trabajado es el de la relación *política, cultura y juventud* y sus diferentes manifestaciones en toda América Latina, en donde se puede observar dos tendencias de investigación:

Una, dentro de aquellos países en donde los partidos han sido reciclados por los jóvenes en este nuevo milenio a través de movimientos sociales y culturales -muchos de ellos a través de las redes sociales- que los precedieron y que se reforzaron (Argentina, Ecuador, Venezuela, Brasil). Aquí se priorizan las maneras como el poder político se apoya en esas bases juveniles para movilizarlos como recursos políticos frente

a la oposición, generalmente derechista, así como también las maneras en que los jóvenes han redefinido o definido sus posicionamientos en la sociedad que se está gestando.

La otra tendencia está vinculada a la apatía juvenil y al descrédito de las instituciones y partidos políticos en países como México y otros de Centroamérica, en donde la política de los partidos aparentemente ha dejado de importar a muchos sectores juveniles por la evidencia de su corrupción y por la emergencia de una clase o élite política que no da margen más que a la impunidad y a lo que en México decimos, el “capitalismo de cuates”. Sin embargo, sobre todo en México, han habido sorpresas ciudadanas de gran envergadura, muy ligadas a los movimientos sociales contemporáneos en red, donde los jóvenes y las jóvenes participantes están experimentando y construyendo de otras maneras la política -#Yosoy132, Indignados, Ayotzinapa- en la actualidad y donde se ejerce ciudadanía.

También, y una falta de estos estudios -pues están concentrados en los aparatos de inteligencia del estado- son los movimientos denominados *anarco punks*, con banderas y prácticas radicales en términos del uso de bombas y defensa en las manifestaciones masivas de los movimientos anteriormente señalados. Desesperación, pero también infiltración; ¿cómo y desde qué espacios sociales están participando los jóvenes en estos movimientos y qué tipo de ejercicio político realizan? No lo sabemos, aún no priorizamos el estudio de este tipo de movimientos en México.

Tampoco priorizamos -y aquí quiero llamar la atención-, la participación de jóvenes en los partidos políticos tradicionales y otros menos tradicionales -aunque fuertemente corruptos-. Los científicos sociales aún consideran que estos temas no son progresistas y por lo tanto son desechables de la agenda contemporánea de juventudes. No lo veo así; veo cómo ciertos jóvenes empiezan carreras políticas siendo bastante chicos o chicas, pegándose a los adultos y sirviéndoles para los trabajos sucios, o informáticos -y sucios-, o intelectuales -dada la ignorancia política de la generación política que está gobernando en la actualidad-; se preparan

en las universidades públicas, en las privadas, y pronto aprenden a desenvolverse con soltura en los modos y costumbres de los viejos políticos; pero pasan cosas, cambios, etc., sobre los que considero que los investigadores y creadores de políticas públicas tenemos que registrar y analizar. Las juventudes tan heterogéneas en la actualidad tienen diferentes posicionamientos en lo político que hay que explorar, para después intervenir. Quedarnos con la idea de solo investigar a los que consideramos -nuestros- los “chicos buenos” porque son jóvenes en redes globales y “Anonymus”..., esto no beneficia el conocimiento de lo juvenil en la contemporaneidad, oculta y tapa los espacios en los que los participantes en todos estos ámbitos puedan coincidir u oponerse radicalmente. Los jóvenes -y otras generaciones- están haciendo el mundo que se está construyendo en Latinoamérica.

Aquí engarzo con otro de los temas políticos que se viene discutiendo, y es el de las democracias modernas con estados de excepción como formas políticas que venimos viviendo desde hace ya algún tiempo en varios países de América Latina, y que tienen a los jóvenes como carne de cañón y *target*, como chivos expiatorios al hacerlos victimarios directos de los actos violentos contra quienes denuncian o se atreven a señalar algún aspecto de esta *violentación* de nuestros derechos civiles y humanos. Con ello, también son jóvenes los principales opositores a la instalación de la triada neoliberalismo-democracia-estado de excepción, en el sentido de ser los principales defensores de las libertades ciudadanas y políticas. El ejemplo más radical y claro de lo que estoy diciendo es la desaparición -y asesinato- de 43 estudiantes normalistas en Ayotzinapa (Guerrero, México). El revoltijo de la alianza entre partidos progresistas con el narco y con el crimen organizado, y el poder central de la derecha en contra de cualquier disidencia, aunado a la acción de los poderes locales civiles y los estereotipos contruidos por la sociedad -azuzados por los gobiernos derechistas del último cuarto de siglo y por los medios de comunicación privados y comprados- contra las Normales -originadas en la posrevolución-

y contra los normalistas de origen pobre, que entre otras cosas obstaculizan el suave discurrir de la privatización de la educación... nos dicen que los cientistas sociales tenemos que observar los espacios límite donde se pone en juego la cuestión de la legalidad y su relación con la ilegalidad, en la que lo informal -ya en el centro- viene a perturbar lo establecido en términos de enunciaciones que también hacen hoy al Estado. Tendemos a separar el estudio de los jóvenes trabajando en las redes del crimen y del narco, del ámbito de estudio de las relaciones entre política y jóvenes. Considero que eso hoy ya no es posible; tenemos que discutir la violencia juvenil en el ámbito del crimen y del narco como un tema político contemporáneo que se engarza con otros temas de lo político donde los jóvenes están también participando y transformando los escenarios.

Otro de los temas candentes en la actualidad, con algo de historia, pero reciclada en el sentido de su actualización vía los estereotipos creados por los medios de comunicación como explicatorios de la violencia en que vivimos, y que en México adquieren actualidad, lo son las pandillas y metabandas transnacionales -si no globales-, y sus nexos con el narco y el crimen, pero también con los flujos migratorios y la dislocación de grandes poblaciones latinoamericanas ante la cada vez mayor concentración de la riqueza y la ubicuidad del consumo. El tren de la muerte y los migrantes jóvenes -niños y mujeres- que cruzan México tratando de evitar todo el negocio sucio del crimen y las autoridades estatales y federales mexicanas. Las tecnologías, hasta el momento, sirven a los jóvenes para poner obstáculos a las mentiras constantes del poder; no se sabe cuánto tiempo durará esta relación con las NTICs, donde la privatización de las Apps se mueve muy rápido.

L. N. P.: ¿Qué particularidades adquiere el ingreso en la escuela de los jóvenes de distintas etnias?

M. U.: La discusión es muy interesante y viene fomentada por las mismas instituciones educativas, y en otros casos por los pueblos indígenas que han creado estas demandas. Son los jóvenes indígenas los protagonistas

de estos debates, y los estudios observan el peso fundamental que tienen el sentido comunitario, la obligación y la responsabilidad, en la construcción de los jóvenes indígenas contemporáneos, más que el individualismo del que se les ha acusado -seres de derechos, sin compromisos y responsabilidades-. El otro invisibilizado -las etnias en la nación- se ha visibilizado en las universidades públicas y privadas, abriendo la posibilidad de disputas racistas pero también la posibilidad de suturar las cicatrices y reestructurar varios pactos étnicos del pasado que emplazaron a sus etnias en posiciones de subordinación: los jóvenes indígenas exploran formas organizativas en contacto con los Estados y las sociedades nacionales -y mestizas-, y con los mayores de sus propias etnias. El ingreso a la educación superior es otro momento en la lucha de los pueblos étnicos por su reconocimiento, pero también en la reconfiguración contemporánea de sus identidades; muchos jóvenes educados están asumiendo estas batallas y están moviendo cosas y situaciones en las relaciones de poder en sus culturas de origen y entre los pueblos que se reagrupan en las zonas migrantes, incluso en el otro lado, en los Estados Unidos.

L. N. P.: En esta síntesis que nos presenta, ¿cuáles son aquellas áreas o temas escasamente estudiados en la agenda de la investigación sobre juventudes?

M. U.: Creo que es urgente el estudio del ingreso de las nuevas tecnologías en nuestras vidas cotidianas y en las experiencias infantiles y juveniles de las nuevas generaciones, quienes están profundizando aún más la crisis en la enseñanza y la propuesta educativa del siglo XX.

Otro de los temas que es atractivo y sobre todo urgente es el asunto del empleo, del trabajo, porque hay muchas miradas alrededor de los jóvenes. Yo estoy emplazada en una de estas miradas que tiene que ver con una producción cultural, y cómo los jóvenes se emplazan dentro de esta producción y dentro de la producción independiente, que algunos catalogan como parte del juego no liberal y otros ubican dentro del juego alternativo. Yo quiero salir de esas dicotomías para poder plantear

un nuevo escenario que he estado observando últimamente con los músicos independientes en Santiago de Chile. Allí, con el doctor Oscar Aguilera, hicimos una investigación sobre jóvenes músicos independientes, los modelos de autogestión, las maneras como se relacionan con las instituciones de todo tipo y las condiciones laborales en un contexto neoliberal.

Hay otros investigadores que se abocan a lo que significa el desempleo; yo también veo situaciones de jóvenes que trabajan 24, 48 horas seguidas, que borran los linderos entre el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio, que forman redes colaborativas para presentar o desarrollar proyectos de todo tipo, adquiriendo un *hábitus* de trabajo que habría que seguir explorando en profundidad mediante estudios de caso. Y existe un conjunto de jóvenes que ha quedado excluido de este modelo, de la sociedad de la información de nuestros países latinoamericanos. Entonces, hay trabajos que están intentando describir cómo se van posicionando los jóvenes en el trabajo, porque se ha reconsiderado la temática de trabajo. También habría que incluir estudios sobre la participación laboral de jóvenes en las redes del crimen organizado, que incluyan no solo a los sicarios, sino a los informáticos, a los financistas, etc., que ocupan posiciones importantes en todo este negocio; y considerar las situaciones de los menores de edad involucrados en procesos muy específicos; y digo esto llamando a estudios transdisciplinarios.

L. N. P.: Esto se articula con la consideración del trabajo como eje de adscripción de las identidades...

M. U.: Eso es una polémica. Por ejemplo, es interesante redefinir el eje juventud-trabajo-tiempo libre en la actualidad, en las realidades latinoamericanas. Pero no solamente en la juventud; toda la sociedad tiene que redefinir esta situación cultura-producción-trabajo y tiempo libre. En todas las edades tenemos que redefinir esta situación que no podemos definir con el rango del siglo XX -que además fue muy efímero-, y es necesario construir nuevas relaciones entre los agentes pero con base en las investigaciones. Habría incluso que someter a debate el trabajo hoy, en el siglo XXI, y su

relación con la educación. Estamos frente a Estados que están dejando todo ello en manos de las empresas y el mercado, dejando en manos del Estado lo que consideran residual de la oferta educativa, entre ellos la educación de millones de niños, niñas y jóvenes que saldrán de allí dispuestos a obedecer en los corporativos de cualquier cosa y por salarios irrisorios, o dispuestos a enrolarse en lo que sea y como sea. Pero también lo residual es para la empresa el desarrollo de la ciencia y la tecnología en nuestros países; el futuro de muchos jóvenes está en juego en esto, seguimos exportando gran cantidad de científicos jóvenes a las corporaciones. El debate sobre los jóvenes es el debate sobre el presente y futuro de nuestras sociedades.

L. N. P.: ¿Cuál es el panorama que usted avizora para los estudios de género en la agenda de investigadores en juventudes?

M. U.: Los estudios de género siguen siendo minoritarios, a pesar del gran avance de las propuestas feministas y de las propuestas de género. Son escasos aún los trabajos sobre las transformaciones de género; se habla de diversidad sexual, de diversidad genérica pero no se investiga mucho en relación con las condiciones juveniles que viven jóvenes en diferentes contextos sociales y culturales. Una situación fuerte y que no observo que se investigue en términos de género y diversidad sexual, es la que atraviesan los menores y las menores de edad; entrarle al debate público de esta situación con investigación de fondo, es necesario.

L. N. P.: Por último, ¿cómo evalúa usted el papel de las redes académicas en la producción de conocimientos sobre juventudes en América Latina?

M. U.: Las redes han sido importantísimas en la conformación del campo de estudio juvenil en América Latina. Hoy es imposible trabajar sin ellas, es decir, no me refiero solamente a las relaciones virtuales sino también a las redes que han hecho posible este espacio, por ejemplo. Trabajar colaborativamente nos permite abrir los horizontes de los países, hacer comparaciones con otros y acceder muy rápidamente a conocimientos producidos en

otras latitudes. Investigar ahora no es lo mismo que hace 30 o 40 años, y creo que eso es lo que permiten estas redes especializadas. La red permite hacer visible una riqueza que está individualmente en un país o en las redes más pequeñas. Antes era un sueño poder construir un pensamiento desde América Latina, pero hoy puede ser mucho más accesible, mucho más factible, una mirada desde América Latina de lo juvenil que tiene diferencias con otros lugares del mundo.

L. N. P.: Muchas gracias Maritza y esperamos que este diálogo auspicie nuevas preguntas, nuevos retos investigativos para los lectores de la Revista.

M. U.: Muchas gracias a Clacso y a todas las redes que han hecho posible mi participación en esta Biental.

Qualitative studies in quality of life. Methodology and practice

Springer. *Qualitative Studies in Quality of Life. Methodology and Practice*. Tonon, G. (Ed.). 2015, XIII, 240 p., Hardcover.

<http://www.springer.com/978-3-319-13778-0>

ANTONIO JOSÉ LÓPEZ

Autor de la reseña.

Este libro, que constituye el Volumen 55 de la *Social Indicators Research Series* de la prestigiosa editorial norteamericana *Springer*, fue publicado en inglés el pasado 15 de enero de 2015, bajo la edición de la reconocida investigadora argentina Graciela Tonon. Su contenido resalta la importancia de los métodos cualitativos que se aplican en diferentes campos del estudio de la calidad de vida en contextos latinoamericanos y explora sobre el uso y la pertinencia de los métodos cualitativos en investigaciones sobre calidad de vida. En este sentido, analiza el papel del investigador, el contexto y la cultura en estos estudios, presenta el uso de métodos cualitativos en proyectos reales adelantados en los campos de la geografía, la salud, la comunidad, la vida laboral, la juventud y el yoga, y propone el

uso de métodos mixtos considerados como un tercer enfoque metodológico en la investigación social.

La mayoría de los investigadores latinoamericanos incluidos en el libro coinciden en resaltar el propósito fundamental de la utilización de métodos cualitativos, cual es el de comprender los significados que los actores sociales, en distintos campos, le otorgan a lo que consideran una buena vida y los requerimientos para vivirla satisfactoriamente. Ello permite, a su vez, comprender el contexto en el que esos actores sociales actúan, la influencia de ese contexto sobre sus acciones, las experiencias en la búsqueda de calidad de vida y el descubrimiento de nuevos aspectos relacionados con ella.

Contenido de cada uno de los capítulos del libro:

Part I: Theory and Methodology

1.	Relevance of the Use of Qualitative Methods in the Study of Quality of Life	3
	<i>Graciela Tonon</i>	
2.	The Qualitative Researcher in the Quality of Life Field	23
	<i>Graciela Tonon</i>	
3.	The Role of Context and Culture in Quality of Life Studies	37
	<i>Lía Rodríguez de la Vega</i>	
4.	Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Quality of Life Studies	53
	<i>Graciela Tonon</i>	

Part II Cases: Qualitative studies in quality of life in Geography, Health, Communities, Youth, Childhood and Yoga in Labor Life

5.	Qualitative Methodologies in Geography, Contributions to the Study of Quality of Life	63
	<i>Claudia Mikkelsen and Josefina Di Nucci</i>	

6.	Qualitative Studies in Health-Related Quality of Life: The Case of Young People Living With HIV/AIDS <i>Milton Décima</i>	97
7.	Children's Quality of Life in the Caribbean: A Qualitative Study <i>María Dilia Mieves-Barrera and Graciela Tonon</i>	121
8.	Qualitative Studies of Young People's Quality of Life in Urban and Rural Areas <i>Lucia Zanabria Ruiz</i>	149
9.	Young People's Rural Quality of Life in the Colombian Andes: A Qualitative Study Using Triangulation <i>Antonio José López López</i>	179
10.	A Qualitative Study on Yoga Practice in Quality of Labor Life <i>Lía Rodríguez de la Vega</i>	217
	Index	239

Nivel de contenido: Investigación.

Palabras clave: De la Salud y Calidad de Vida - La integración de métodos cualitativos y cuantitativos - Positivismo lógico - Calidad de Vida Laboral - Papel del contexto y Cultura - Papel del investigador cualitativo.

Temas relacionados: Psicología Comunitaria - Medicina - Ciencias Sociales - Bienestar - Calidad de Vida.

Acceso al libro: Springer. Qualitative Studies in Quality of Life. Methodology and Practice. Tonon, G. (Ed.). 2015, XIII, 240 p., Hardcover.
<http://www.springer.com/978-3-319-13778-0>

Sobre el reporte de confiabilidad del CLARP-TDAH, de Salamanca (2010)

SERGIO DOMÍNGUEZ-LARA

Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú.

CÉSAR MERINO-SOTO

Universidad de San Martín de Porres, Perú.

Sr. Editor,

El importante esfuerzo de Salamanca (2010) en la construcción del cuestionario CLARP-TDAH responde directamente a la creciente necesidad en el ámbito colombiano para tener métodos de evaluación culturalmente sensibles y adecuados a los estándares internacionales (concretamente el CIF). En conjunto, todo esto permitiría valorar aspectos vinculados con la discapacidad, la cual se entiende actualmente más en función de la interacción con el contexto (limitaciones potenciales a la actividad de la persona) y menos como producto de una deficiencia propia de la estructura corporal (o mental) de la persona. Por lo tanto, contar con un instrumento con evidencias de validez y confiabilidad es importante para el psicólogo en su práctica profesional, ya que tendrá un mejor respaldo para hacer decisiones diagnósticas. Sin embargo, los resultados preliminares de Salamanca (2010) no parecen favorables, y ese es el punto que abortamos en esta carta.

La autora reporta la confiabilidad de las puntuaciones por el método de consistencia interna, específicamente el coeficiente α . Brevemente, la confiabilidad expresada por este método está influenciada principalmente por el número de ítems y por la proporción de la varianza total del test debida a la covariación de los ítems; esto implica que cuanto más covaríen los ítems y más ítems contenga el instrumento, mayor será la confiabilidad del test. Además, el coeficiente que hace referencia, una vez que se transforma dicho número a un porcentaje, al monto de varianza verdadera que contiene el puntaje obtenido y, en consecuencia, cuánto error de medición contiene el mismo puntaje.

Los resultados obtenidos por Salamanca respecto a la consistencia interna son predominantemente inaceptables para aplicaciones clínicas, en incluso para propósitos de despistaje e investigación. Exceptuando el puntaje total ($\alpha = 0.74$) y de las sub-áreas Tareas y demandas generales ($\alpha = 0.7$) y Autocuidado ($\alpha = 0.81$), el resto muestra niveles de error de medición que difícilmente pueden ser considerados aceptables y adecuados para cualquier propósito profesional y científico: Aprendizaje y aplicación del conocimiento ($\alpha = 0.49$), Comunicación ($\alpha = 0.48$), Vida doméstica ($\alpha = 0.6$), Interacciones y relaciones interpersonales ($\alpha = 0.47$), y Áreas principales de la vida y vida comunitaria social y cívica ($\alpha = 0.45$). Es cierto que no puede afirmarse que hay un criterio unívoco para la valoración de dichos coeficientes, ya que esto depende de varios aspectos y sobre todo del uso que se le brindará al instrumento (investigación, apoyo al diagnóstico, etc.). Sin embargo, sin ánimo de ser exhaustivos, a lo largo de los años algunas propuestas metodológicas (Cicchetti, 1994, Kaplan & Sacuzzo, 2008, Murphy & Davidsholder, 1988, Merino-Soto, Navarro & García, 2014, Nunnally & Bernstein, 1995) han reconocido que los niveles aceptables de confiabilidad están entre las magnitudes de .60 y .70. Incluso, los puntajes con mejores resultados de confiabilidad no podrán ser considerados óptimos para su potencial generalización a la población de referencia, pues si se estiman sus intervalos de confianza con el método Fisher, como recomiendan Romano, Kromrey y Hibbard (2010) y Romano, Kromrey, Owens y Scott (2011), los posibles resultados aún son más bajos. Por ejemplo: el puntaje total (IC

95%: 0.56, 0.85) y Tareas y demandas generales (IC 95%: 0.50, 0.82) muestran que su intervalo inferior está debajo de 0.60.

Este re-análisis pone en duda la posible aplicación del instrumento en el ámbito aplicado, ya sea en decisiones clínicas o en apoyo al diagnóstico. Aunque la autora plantea un "... valor aceptable de la consistencia interna..." (p.1126), su afirmación en sí misma no puede considerarse aceptable en base a la evidencia previa. En una de las afirmaciones finales del manuscrito, se resalta que el instrumento aún necesita estudios adicionales para fortalecerlo, pero en el último párrafo se recomienda su uso por los profesionales implicados (médicos, psicólogos, etc.) en el tratamiento de dicho trastorno. Estas afirmaciones que parecen contradictorias pueden elevar más el riesgo de su uso inapropiado, pues el CLARP-TDAH aún esta fase experimental, presenta inestabilidad en la estimación de sus puntajes y puede llevar a clasificar de forma errónea a aquellas personas evaluadas por medio de este.

confidence interval methods for coefficient alpha. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (3), pp. 376-393.

Romano, J. L., Kromrey, J. D., Owens, C. M. & Scott, H. M. (2011). Confidence interval methods for coefficient alpha on the basis of discrete, ordinal response items: Which one, if any, is the best? *The Journal of Experimental Education*, 79 (4), pp. 382-403.

Salamanca, L. (2010). Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 1117-1129.

Lista de referencias

- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6, pp. 284-290.
- Kaplan, R. & Saccuzzo, D. (2008). *Psychological testing: Principles, applications and issues (7a Edición)*. Belmont: Thomson/Wadsworth.
- Merino, C., Navarro, J. & García, W. (2014). Revisión de la consistencia interna del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, EQ-I: YV. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3 (1), pp. 141-154.
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1988). *Psychological testing: Principles and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Romano, J. L., Kromrey, J. D. & Hibbard, S. T. (2010). A Monte Carlo study of eight

Respuesta a carta al editor escrita por Sergio Domínguez-Lara y César Merino-Soto con relación al artículo “Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH” (Salamanca, 2010)

LUISA MATILDE SALAMANCA-DUQUE

Profesora Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.

Sr. Editor, Revista Ciencias Sociales Niñez y Juventud,

Me permito dar respuesta a la carta escrita por los doctores Domínguez y Merino en relación al artículo de mi autoría “Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH” (Salamanca, 2010).

En primera instancia, agradezco su interés desde la psicología sobre la temática discapacidad y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad TDAH, la cual es el eje conceptual sobre el cual se diseñó el Cuestionario para Limitaciones en la Actividad y Restricciones en la Participación para niños con TDAH, CLARP-TDAH. Es importante que todos los profesionales de la rehabilitación realicen una incursión al abordaje de los niños y las niñas con TDAH desde una visión integral y desde la propuesta de un modelo biopsicosocial de las condiciones de salud como lo propone la Organización Mundial de la Salud, OMS, con la Clasificación Internacional de la Salud, la Discapacidad y el Funcionamiento, CIF. Adicionalmente resalto su interés en el posible uso del cuestionario desde su fortaleza en propiedades psicométricas, tal como se hace necesario desde la práctica profesional en psicología (Cervantes, 2005).

Frente a su carta al editor, donde realizan anotación de la no favorabilidad de los resultados preliminares de consistencia interna del CLARP TDAH Versión Padres, comparto su opinión de la contradicción en el escrito de recomendar el uso y aplicación clínica del instrumento, el cual si bien tuvo una consistencia interna adecuada de $\alpha = 0,74$ (Oviedo & Campo-Arias, 2005, Campo-Arias

& Oviedo, 2008) para el cuestionario completo y para algunas de sus dimensiones como Tareas y Demandas Generales y Autocuidado, para la mayoría no lo fueron puesto que se hallaron por debajo de $\alpha=0,6$. Cabe reconocer que en el año 2009 fue diseñado este cuestionario por primera vez y su análisis de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach se asumió como la primera medida de aproximación a su validación, tal como se sugiere para iniciar la medición psicométrica en los instrumentos evaluativos. Estos resultados iniciales de confiabilidad del cuestionario fueron los publicados en el 2010, resaltando en el artículo en mención la importancia de continuar el fortalecimiento del cuestionario con otros procesos investigativos en torno a su proceso de validación y confiabilidad. Respecto a este punto, considero relevante realizar una breve reseña histórica de la producción que frente al instrumento se ha realizado en los últimos 5 años.

Frente a los resultados pobres de consistencia interna en la mayoría de los dominios que ustedes discuten en la carta al editor, a finales del mismo año 2010 se realizó una segunda revisión y ajuste a 20 ítems del cuestionario, y se obtuvo una consistencia interna por un $\alpha=0,87$ para el cuestionario completo (resultados no publicados). Posteriormente en el año 2011, se inició otro proyecto de investigación para determinar nuevas propiedades psicométricas como la confiabilidad intraevaluador (Salamanca, Naranjo, Gutiérrez & Bayona, 2014), luego se realizó un tercer ajuste a 14 ítems, y nuevamente un análisis de consistencia interna y de validez concurrente con el cuestionario de Capacidades y Dificultades SDQ Padres (Salamanca,

Naranjo, Méndez & Sánchez, 2014), para este estudio se tuvo una muestra de 203 niños y niñas, con la participación de más ciudades en Colombia para dar una mayor rigurosidad en respuesta a las debilidades metodológicas y de resultados dadas en la primera versión del 2010. El CLARP-TDAH Padres en esta última versión está constituido por 14 ítems, distribuidos en 2 dominios que incluyen: Tareas y Demandas Generales y Autocuidado. Sus resultados de consistencia interna fueron más favorables que en la primera versión de 2010, en esta última versión el cuestionario completo obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,88, el dominio Tareas y Demandas Generales de 0,68 y el dominio de Autocuidado de 0,88.

Con estos resultados de confiabilidad y validez del CLARP-TDAH actualizados, presentamos a la comunidad científica los avances que surgieron de las dificultades y vacíos de la primera versión del cuestionario, por lo tanto se cuenta con un cuestionario más fuerte desde sus propiedades psicométricas.

Lista de referencias

- Campo-Arias, A. & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10 (5), pp. 831-839.
- Cervantes, V. (2005). Interpretaciones del coeficiente de alpha de Cronbach. *Avances en medición*, 3 (1), pp. 9-28.
- Oviedo, H. C. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34 (4), pp. 572-580.
- Salamanca-Duque, L. M. (2010). Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), pp. 1117-1129.
- Salamanca-Duque, L. M., Naranjo, M. M., Gutiérrez, G. H. & Bayona, J. (2014). Confiabilidad intraevaluador del cuestionario para limitaciones en la actividad y restricciones en la participación de niños con TDAH. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43 (1), pp. 25-31.
- Salamanca-Duque, L. M., Naranjo, M. M., Méndez, M. & Sánchez, D. P. (2014). Consistencia interna y validez concurrente del cuestionario para evaluación de limitaciones y restricciones en niños con TDAH. *Revista Ciencias de la Salud*, 12 (3), pp. 371-384.

Sobre la elección del número de factores en estudios psicométricos en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

CÉSAR MERINO-SOTO

Universidad de San Martín de Porres, Perú.

SERGIO DOMÍNGUEZ-LARA

Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú.

Sr. Editor,

El motivo de la presente carta es poner en relevancia que, en una revisión de la literatura recientemente publicada en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, RLCSNJ, los estudios psicométricos (Álvarez-Ramírez, 2014, Durán-Aponte & Pujol, 2013, Jiménez, Castillo & Cisternas, 2012, Zicavo, Palma & Garrido, 2012) que usaron un enfoque de reducción de variables (componentes principales o análisis factorial), pueden tener debilidades metodológicas que se agregan a los límites naturales de las investigaciones. Por brevedad, aquí se enfocará únicamente sobre la elección del número de variables latentes en los análisis exploratorios de la dimensionalidad de los instrumentos.

Cuando una investigación usa un método de reducción de variables, particularmente en un análisis exploratorio, una de las decisiones que quizás es la más importante es determinar el número de variables latentes. El método más usado por décadas (Costello & Osborne, 2005), y al mismo tiempo el más problemático ha sido la propuesta de Kaiser (1960), pues existe numerosa evidencia que demuestra su tendencia a sobre-estimar la cantidad de variables latentes que debe retenerse (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010, Ruiz & San Martín, 1992, Zwick & Velicer, 1986). Recientemente, Lorenzo-Seva, Timmerman y Kiers (2011) realizaron estudios de simulación acerca del número de factores para apoyar el uso de un método nuevo, y una de sus conclusiones fue que el método de Kaiser debe ser descartado como procedimiento en vista de la evidencia

que lo consideraba inadecuado. Sin embargo, en los artículos psicométricos publicados en RLCSNJ, este método fue el más citado y el único método aplicado, y por lo tanto estos estudios merecerían un re-análisis por métodos más modernos.

Como la elección del número de factores no es tan sencilla, la implementación de un solo método resulta insuficiente, por lo cual se recomienda el uso de varios criterios objetivos, así como considerar la interpretabilidad sustancial de la solución obtenida y el número de factores a priori según la teoría de la cual se parte (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomás-Marco, 2014). En tal sentido, dos indicadores objetivos más potentes que la regla de Kaiser son el Análisis Paralelo (AP, Horn, 1965, Lorenzo-Seva, Timmerman & Kiers, 2011) y el Minimum Average Partial (MAP) de Velicer (1976); estos métodos no son actuales, pero presentan mayores credenciales empíricas que la Regla de Kaiser al momento de decidir cuántos factores extraer. El AP selecciona los componentes o factores comunes que presentan valores propios mayores a los que se encontrarían por azar, y el MAP identifica el número de componentes que ofrezca la correlación parcial mínima entre los residuales resultantes.

Probablemente el uso poco frecuente de dichos métodos se debe a que no se encuentran en los paquetes estadísticos comerciales (e. g., SPSS); pero afortunadamente, existen softwares con licencia de libre distribución incluidos en paquetes como Factor (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2007) o ViSta (Young, 2003); o en programas ad hoc (e. g., MacParallel Analys,

Watkins, 2006) como opciones para determinar el número de factores.

Para ejemplificar la aplicación del AP, se usarán los datos brindados por Zicavo et al. (2012) acerca de la validación del FACES-20-ESP. Para generar la matriz de autovalores aleatorios, se usó el programa ViSta considerando el mismo tamaño muestral ($n=200$) y el mismo número de variables (20); los resultados comparativos se observan en la Tabla 1:

Tabla 1. *Análisis Paralelo del Faces-20-ESP.*

	Autovalores (Zicavo et al., 2012)	Autovalores aleatorios
Autovalor 1	8.731	1.697
Autovalor 2	1.758	1.497
Autovalor 3	1.178	1.352
Autovalor 4	.947	1.293

Entonces, con base en los resultados obtenidos resultaría pertinente la extracción de dos factores (el autovalor aleatorio 3 es mayor que el autovalor 3 de los dato reales), considerando además que la teoría de base también defiende la existencia de dos factores.

En vista de la literatura metodológica disponible, dejamos como sugerencia que para futuras investigaciones psicométricas se implementen diferentes métodos de determinación del número de componentes (o factores), pues ayudarán a tener mejores directrices al momento de decidir sobre la dimensionalidad de los constructos investigados.

Lista de referencias

Álvarez-Ramírez, L. Y. (2014). Escala de Actitudes Hacia la Política en Población Adulta de Bucaramanga, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*,

Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 291-308.

Costello, A. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (7), pp. 1-9.

Durán-Aponte, E. & Pujol, L. (2013). Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 93-108.

Ferrando, P. & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), pp. 18-33.

Horn, J. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, pp. 179-185.

Jiménez, A. E., Castillo, V. D. & Cisternas, L. C. (2012). Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 825-840.

Kaiser, H. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, pp. 141-151.

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30 (3), pp. 1151-1169.

Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. (2007). *Factor: A computer program to fit the exploratory factor analysis model*. Tarragona: University Rovira i Virgili.

Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. & Kiers, H. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16 (2), pp. 209-220.

Velicer, W. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41, pp. 321-327.

- Watkins, M. W. (2006). Determining Parallel Analysis Criteria. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 5 (2), pp. 344-346.
- Young, F. (2003). ViSta “The Visual Statistics System”. [Programa informático]. Recuperado el 16 de noviembre de 2011, de:
<http://forrest.psych.unc.edu/research/index.html>, el 16.11.11.
- Zicavo, N., Palma, C. & Garrido, G. (2012). Adaptación y validación del Faces-20-ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 219-234.
- Zwick, W. & Velicer, W. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99, pp. 432-442.

Respuesta de Emilse Durán-Aponte

EMILSE DURÁN-APONTE
Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

Estimados profesores Merino Soto y Domínguez Lara,

En respuesta a las observaciones realizadas a las investigaciones que incorporaron el AFE como método de reducción de variables, deseo expresarles mis estimaciones, debido a que aportes como el suyo fortalecen la influencia de las ciencias sociales en el campo de la investigación y permiten el crecimiento de colaboraciones que aclaran el mejor uso de los métodos estadísticos disponibles.

Sin embargo, es necesario aprovechar sus observaciones para aclarar algunos aspectos que considero importantes de su exposición. En primer lugar haciendo referencia a las consideraciones de Lorenzo-Seva, Timmerman y Kiers (2011) sobre la idea de descartar el método de Kaiser por considerarlo inadecuado, debo indicarle que su uso para estudios de validez de constructo no está del todo errado. Esto se debe a que en muchos casos, tal como lo indican Kerlinger y Lee (2008), al usarlo lo que se busca es identificar factores que permitan conceptualizar una variable latente, y cuando estos factores surgen en diferentes pruebas, muestras y condiciones, se convierte en evidencia de una medición que puede considerarse exitosa.

Este es el caso de los factores presentes en el estudio Durán-Aponte y Pujol (2013) en estudiantes venezolanos de reciente ingreso, debido a que los resultados son comparables a los obtenidos por García-Ros y Pérez-González (2012) en estudiantes españoles de carrera universitaria. Junto a esto, en ambos estudios se evaluó la validez convergente de las dimensiones y resultó satisfactoria. Es claro esto no le confiere realidad a la medición, pero si permite comprender la esencia del constructo que se está evaluando, aunque estos no dejan de estar sujetos a “confirmación o desconfirmación posterior” (Kerlinger & Lee, 2008).

Una buena explicación con respecto al tema que estamos tratando aquí es explicada por Millán, Calvanese y D'Aubeterre (2013), quienes aclaran los 3 tipos de sesgos presentes al momento de la validación de constructo de un instrumento psicométrico y las formas más precisas para minimizarlos. Lo importante de lo descrito por estos autores es que el uso del AFE siempre traerá consigo la presencia de estos sesgos, aunque en nuestro caso se podría suponer la minimización del sesgo de capitalización del azar, dada la obtención de una estructura similar al de un estudio previo; si bien con ello no se cubren los sesgos de indeterminación factorial y el confirmatorio, los cuales no se pueden resolver a partir de un AFE, sino a partir del uso de un AFC en una segunda muestra con características similares al estudio en cuestión; lo cual se contempla como segunda etapa del método de 2 pasos de Anderson y Gerbing (1988) y por Boomsma (2000) los cuales son descritos por Millán, et al. (2013).

Esto me permite hacer mis segundas consideraciones, pues tal como ustedes señalan estos estudios merecerían un re-análisis por métodos más modernos. En mis investigaciones recientes sobre estudios de validez de constructo en diferentes instrumentos de medición (Durán-Aponte, Elvira & Pujol, 2014, Durán-Aponte & Durán-García, 2015 y Durán-Aponte & Elvira-Valdés, 2015, en prensa), he incorporado el uso de análisis estadísticos que permitan confirmar o rechazar la distribución de dimensiones obtenidas por el método Kaiser. Esto a través del uso del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) que permite a través de diversas distribuciones probar el modelo que mejor ajuste, con lo cual se comprueban o rechazan las hipótesis acerca de la distribución de los ítems. En estos momentos se encuentra en evaluación en una revista de circulación internacional, la validación a través del AFC al instrumento de Manejo del Tiempo

Académico citado en el estudio de Durán-Aponte y Pujol (2013).

Para más detalles con respecto al método de 2 pasos, les adjunto a continuación el extracto de explicación de Millán et al. (2013, p. 31),

“el método de dos pasos descrito por Anderson y Gerbing (1988) y por Boomsma (2000), el cual es coherente con los estándares internacionales que actualmente rigen el proceso de validación de test psicométricos (Prieto & Muñiz, 2000, Borsboom, 2006, Ponsoda, 2009), y su uso permite resolver el problema de los múltiples niveles de agrupación de ítems y factores, y minimizar el efecto de tres tipos de errores que suceden al momento de evaluar cualquier estructura factorial; a saber:

- El error de indeterminación factorial (Pérez-Gil, Chacón & Moreno, 2000, Morales, 2008, Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999), que es propio del AFE, dado que supone la inexistencia de una sola solución factorial, sino más bien la identificación en una misma corrida de múltiples modelos factoriales igualmente probables de ser ciertos, pues para su identificación se hace uso de diferentes criterios que son igualmente válidos entre sí; algunos de los cuales son: el criterio a priori o teórico, el de autovalor mayor o igual a 1, el de porcentaje de varianza explicada, o de caída en el gráfico de sedimentación.
- El error de capitalización del azar (Batista-Foguet, Coenders & Alonso, 2004), que sucede cuando se asume como estructura factorial explicativa a aquella obtenida en una sola muestra de estudio, sin que se realice previamente una validación cruzada en muestras con diferentes características o una simulación por métodos de remuestreo o bootstrap.
- El sesgo confirmatorio (Hair et al., 1999), el cual sucede cuando al momento de aplicar el AFC, sólo se

realiza en un único modelo factorial, sin considerar la presencia de los modelos factoriales alternativos. A esta estrategia de análisis Hair et al. (1999) también la denominan estrategia de análisis por medio de modelos alternativos o rivales.

De hecho, tanto el error de indeterminación factorial como el sesgo confirmatorio tienen como fuente común el mismo tipo de tautología señalada por Cronbach & Meehl (1955) en cuanto a la validez de criterio, ya que el asumir desde la teoría una estructura factorial particular, de las múltiples opciones que pueden determinarse desde el AFE, por el simple hecho de ser ésta congruente con la estructura dimensional que establece su teoría de origen, hace que el razonamiento sea circular, pues no debe utilizarse la teoría como criterio legítimo para su validación (que es el objetivo último de la validez de constructo); por ello, la importancia de la segunda fase del método de dos pasos de Anderson y Gerbing (1988), que también es descrito por Boomsma (2000), ya que éste hace que la estructura factorial a ser considerada como estadísticamente válida para explicar las respuestas obtenidas en un instrumento cualquiera, sea confirmada independiente de la teoría a la que éste pertenece, pues depende exclusivamente de la evidencia empírica recolectada y, por lo tanto, si luego de ello, ésta estructura llegase a coincidir con el planteamiento teórico considerado como hipotético de ésta, se tiene un proceso robusto que legitima su validez.”

Lista de referencias

- Anderson, J. & Gerbing, D. (1988). Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach. *Psychological Bulletin*, 103 (3), pp. 411-423.

- Boomsma, A. (2000). Reporting Analyses of Covariance Structures. *Structural Equation Modeling*, 7 (3), pp. 461-483.
- Durán-Aponte, E. & Durán-García, M. (2015). Adaptación y validez de un instrumento para la evaluación de docencia universitaria: Escala de Desempeño Docente Institucional (Eddi). *Perspectiva Educacional*, 54, pp. 75-89.
- Durán-Aponte, E. & Elvira-Valdés, M. (2015, en prensa). Patrones atribucionales y persistencia académica en estudiantes universitarios: Validez de la Escala Atribucional de Motivación Logro General (EAML-G). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*.
- Durán-Aponte, E., Elvira, M. & Pujol, L. (2014). Validación del Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) en una muestra de Estudiantes Universitarios Venezolanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14, pp. 1-23.
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2012). Spanish Version of the Time Management Behavior Questionnaire for University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (3), pp. 1485-1494.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2008). *Investigación del Comportamiento*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Millán, A., Calvanese, N. & D'Aubeterre, M. E. (2013). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Condiciones de Trabajo (qCT) en una muestra multiocupacional venezolana. *Revista CES Psicología*, 6 (2), pp. 28-52.

¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach?

SERGIO ALEXIS DOMÍNGUEZ-LARA

Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Perú.

CÉSAR MERINO-SOTO

Universidad de San Martín de Porres, Perú.

Sr. Editor,

Contar con instrumentos de medición es importante para el psicólogo en su práctica profesional, a fin de apoyar la toma de decisiones que realiza en su cotidiana labor. Pero es más importante que dichos instrumentos cuenten con evidencias satisfactorias de validez y confiabilidad de sus puntajes; pero especialmente es esta última la que tiene impacto sobre la precisión de los resultados obtenidos por un instrumento. La presente carta se orienta a exponer brevemente la importancia de incluir información adicional a las estimaciones de confiabilidad, un aspecto que parece ser desconocido o aún no valorado apropiadamente en la investigación publicada en Latinoamérica. Como corolario de esta carta, se presenta una aplicación informática relevante al tema presentado.

Si bien existen diversos métodos para la estimación de la confiabilidad de las puntuaciones, el coeficiente α (Cronbach, 1951) es el más usado en ciencias sociales (Ledesma, 2002, Zumbo & Rupp, 2004), aunque dicha popularidad no lo libera de algunas limitaciones (Domínguez-Lara, 2012). No obstante, asumiendo que se dan las condiciones necesarias para implementar su uso, hay algunos aspectos que muchas veces no son tomados en cuenta por el usuario. Es conocido que el coeficiente α está influenciado por las características propias del instrumento, por ejemplo, número de ítems y por la proporción de la varianza total del test debida a la covariación de los ítems (Domínguez-Lara, 2012, Ledesma, 2004), también está influido por aspectos estadísticos como el error muestral (Ledesma, 2004). Como cualquier otra estimación estadística realizada en una muestra, su correspondiente valor poblacional

puede variar en alguna magnitud. Del mismo modo, la confiabilidad de los puntajes de los tests no pueden asumirse que son estables en las muestras obtenidas (Sánchez-Meca & López-Pina, 2008), pues el error de muestreo influye sobre el valor que se obtendría en otras muestras, y por lo tanto su precisión estadística también será variable.

Para conocer cómo puede variar coeficiente α , como parámetro poblacional, es necesario aplicar el concepto de intervalo de confianza (IC), el mismo que se aplica también a otros estadísticos usualmente obtenidos en las investigaciones psicológicas, como la media aritmética, la desviación estándar, la proporción, la diferencia de medias, etc. Aplicado al coeficiente α , el IC se define como el rango de valores entre los cuales se encontrará el valor poblacional del coeficiente, bajo cierto nivel de confianza. Es decir, el objetivo para crear un IC alrededor de α es determinar entre en qué valores oscilará el “verdadero” α en la población. Existen diversos métodos de estimación para el IC del α (Bonnett, 2002, Feldt, 1965, Hakstian, & Whalen, 1976, Iacobucci & Duchachek, 2003, Koning & Franses, 2003, Maydeu-Olivares, Coffman & Hartmann, 2007), cada uno de los cuales asume ciertos supuestos. La evaluación de los mismos sugiere que todos son eficientes en su cobertura para estimar el parámetro de confiabilidad (Romano, Kromrey & Hibbard, 2010, Romano, Kromrey, Owens & Scott, 2011), sin embargo, parece ser una buena opción el método de Fisher (1950) debido a su eficiencia (ver Romano et al., 2010, Romano et al., 2011). Pero es recomendable que el lector pueda revisar la literatura citada para justificar la elección del método que usará.

Si bien desde hace un tiempo, el reporte de los IC para el α (y para cualquier media de

confiabilidad) es una práctica recomendada (Fan & Thompson, 2001), existen algunas limitaciones que impiden su presencia en las publicaciones psicológicas, sean estas de carácter psicométrico o no. Primero, una de ellas es la poca difusión de dichos métodos en los libros de texto de psicometría (por ejemplo, Hogan, 2004, Martínez, 1995, Morales, 2009, Morales-Vallejo, 2006, Muñiz, 2003, Santisteban, 2010, Thorndike, 1989, Tornimbeni, Pérez, Olaz & Fernández, 2004) y revisiones sobre el tema (por ejemplo, Almerhrizi, 2013, Campo-Arias & Oviedo, 2008, Prieto & Delgado, 2010), y en aquellos en donde figuran no se realiza una revisión exhaustiva de todos los métodos, considerando solo aspectos relacionados con su conceptualización y la significancia estadística del α , pero no los IC (por ejemplo, Santisteban, 2010), o el uso de un solo método para la obtención del IC (por ejemplo, Muñiz, 2003). Y en segundo lugar, estos métodos de IC α no están rutinariamente implementados en los programas estadísticos más populares (p. e., SPSS). Naturalmente, esta situación puede llevar a concluir que estos métodos no existen.

Para cubrir este déficit, los autores de la carta presentan un módulo creado en MS Excel para calcular el IC de α mediante los procedimientos citados anteriormente. Este módulo está disponible sin costo a los lectores interesados escribiendo a los autores. El módulo requiere que se introduzca el coeficiente estimado, el número de ítem, el tamaño muestral y el nivel de confianza.

En la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, aun no se han reportado hasta la fecha los IC para α en sus estudios, y por lo tanto sería una práctica altamente recomendable incluir esta estimación para evaluar la precisión poblacional del coeficiente e interpretar el nivel de confiabilidad tomando en cuenta el error de muestreo en un marco de prueba de hipótesis estadística. Un aplicación de eso último se puede observar en una carta editorial reciente (Domínguez-Lara & Merino-Soto, en revisión), en que se re-examinaron los resultados obtenidos por Salamanca (2010) y se llegó a la conclusión de que, a partir de los IC obtenidos para el α , estos son predominantemente inaceptables para

aplicaciones clínicas. Sin duda, el cálculo de los IC para el coeficiente α no es una información redundante sino más bien necesaria para mejorar su presentación en la literatura empírica.

Lista de referencias

- Almerhrizi, R. (2013). Coefficient Alpha and reliability of scale scores. *Applied Psychological Measurement*, 37 (6), pp. 438-459.
- Bonett, D. G. (2002). Sample size requirements for testing and estimating coefficient alpha. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 27, pp. 335-340.
- Campo-Arias, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10 (5), pp. 831-839.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, pp. 297-334.
- Domínguez-Lara, S. (2012). Propuesta para el cálculo del Alfa Ordinal y Theta de Armor. *Revista de Investigación en Psicología*, 15 (1), pp. 213-217.
- Domínguez-Lara, S. & Merino-Soto, C. (en revisión). Sobre el reporte de confiabilidad del CLARP TDAH, de Salamanca (2010). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Fan, X. & Thompson, B. (2001). Confidence intervals about score reliability coefficients, please: an EPM guidelines editorial. *Educational and Psychological Measurement*, 61, pp. 517-531.
- Feldt, L. S. (1965). The approximate sampling distribution of Kuder-Richardson reliability coefficient twenty. *Psychometrika*, 30, pp. 357-370.
- Fisher, R. (1950). *Statistical methods for research workers*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Hakstian, A. R. & Whalen, T. E. (1976). A k-sample significance test for independent alpha coefficients. *Psychometrika*, 41, pp. 219-231.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas. Una introducción práctica*. México, D. F.: El Manual Moderno.

- Iacobucci, D. & Duchachek, A. (2003). Advancing alpha: measuring reliability with confidence. *Journal of Consumer Psychology*, 13, pp. 478-487.
- Koning, A. J. & Franses, P. H. (2003, June). *Confidence intervals for Cronbach's Coefficient Alpha values*. ERIM Report Series Reference No. ERS-2003-041-MKT.
- Ledesma, R. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF*, 7(2), pp. 143-152.
- Ledesma, R. (2004). AlphaCI: un programa de cálculo de intervalos de confianza para el coeficiente alfa de Cronbach. *Psico-USF*, 9 (1), pp. 31-37.
- Martínez, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Maydeu-Olivares, A., Coffman, D. L. & Hartmann, W. M. (2007) Asymptotically distribution-free (ADF) interval estimation of coefficient alpha. *Psychological Methods*, 12, pp. 157-176.
- Morales, M. (2009). *Psicometría aplicada*. México D. F.: Trillas.
- Morales-Vallejo, P. (2006). *Medición de las actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Prieto, G. & Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), pp. 67-74.
- Romano, J. L., Kromrey, J. D. & Hibbard, S. T. (2010). A Monte Carlo study of eight confidence interval methods for coefficient alpha. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (3), pp. 376-393.
- Romano, J. L., Kromrey, J. D., Owens, C. M. & Scott, H. M. (2011). Confidence interval methods for coefficient alpha on the basis of discrete, ordinal response items: Which one, if any, is the best? *The Journal of Experimental Education*, 79 (4), pp. 382-403.
- Salamanca, L. (2010). Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 1117-1129.
- Sánchez-Meca, J. & López-Pina, J. (2008). El enfoque meta-analítico de generalización de la fiabilidad. *Acción Psicológica*, 5 (2), pp. 37-64.
- Santisteban, C. (2010). *Principios de psicometría*. Madrid: Síntesis.
- Thorndike, R. (1989). *Psicometría aplicada*. México, D. F.: Limusa.
- Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F. & Fernández, A. (2004). *Introducción a los tests psicológicos*. Córdoba: Brujas.
- Zumbo, B. D. & Rupp, A. A. (2004). Responsible modelling of measurement data for appropriate inferences: Important advances in reliability and validity theory. En D. Kaplan (ed.) *The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*, (pp. 73-92). Thousand Oaks: Sage Press.

Ética Editorial y Declaración Editorial de Buenas Prácticas de la revista

Todas las partes involucradas en el proceso de publicación, esto es, el autor, los revisores (evaluadores, árbitros) y el editor del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, entidad responsable encargada de la publicación de los contenidos, es necesario que se encuentren bajo el mismo “paraguas” de comportamiento ético. Nuestra declaración de ética editorial se basa en la Guía COPE’s de Buenas Prácticas para Editores de Publicaciones.

Decisiones de publicación

El editor de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es el responsable de decidir qué artículos enviados a la revista deben ser publicados. El editor debe guiarse por las políticas del comité editorial y comité científico de la revista y deberá tener presente los distintos aspectos legales vigentes en materia de difamación, derechos de autor o plagio.

Juego limpio

El editor de la revista podrá evaluar manuscritos en cualquier momento atendiendo únicamente a su contenido intelectual sin tener en cuenta raza, género, orientación sexual, creencias religiosas, origen étnico, nacionalidad o filosofía política de los autores.

Confidencialidad

El editor y todo el personal editorial no deben revelar ningún tipo de información acerca de cualquier manuscrito que haya sido enviado a la revista para ser revisado. Los únicos con los que podrá intercambiar información será con el propio autor, revisores, asesores editoriales y miembros del comité editorial y del comité científico siempre y cuando proceda.

Divulgación y conflictos de interés

El material inédito enviado a la revista por el autor a través de manuscrito, no deberá ser utilizado en las investigaciones del editor sin el expreso consentimiento del autor del mismo.

Deberes de los Revisores Contribución a las decisiones editoriales

El revisor asistirá al editor de la revista a la hora de llevar a cabo cualquier decisión editorial y a través de las comunicaciones editoriales con el autor podrá asistir al autor a la hora de mejorar el contenido de su artículo.

Premura

Cualquier árbitro que se sienta no cualificado para revisar cualquier artículo o que sea consciente que le será imposible cumplir con la premura exigida para emitir su juicio, justificará su excusa del proceso de revisión notificándoselo al editor con la mayor brevedad posible.

Comité Editorial

Confidencialidad

Cualquier manuscrito recibido para ser revisado será tratado con exquisita confidencialidad. No deben ser mostrados, ni su contenido será revelado a nadie que no haya sido autorizado por el editor.

Estándares de objetividad

Las revisiones serán llevadas a cabo de manera objetiva. Las críticas personales vertidas hacia el autor son inapropiadas. Los árbitros deben expresar sus puntos de vista con argumentos que apoyen sus valoraciones.

Reconocimiento de las fuentes

Los revisores deberán conocer trabajos relevantes publicados que no hayan sido citados por los autores. Cualquier declaración de una observación, derivación o argumento que hubieran sido utilizados previamente deben ir expresados con su cita correspondiente. Un revisor debe también avisar al editor de la revista si tiene constancia de que se pudiera producir cualquier similitud o solape entre un manuscrito en proceso de revisión y otros trabajos ya publicados anteriormente.

Divulgación y conflictos de interés

El revisor deberá mantener de manera confidencial cualquier información privilegiada o idea obtenida a través de un manuscrito en proceso de arbitraje, no pudiendo hacer uso en ningún caso de esa información en beneficio personal. Los revisores no deben considerar arbitrar manuscritos que pudieran entrar en conflicto de interés con su propio trabajo o procesos de competición, colaboración con otros autores con los que tuviera conexión, empresas o instituciones.

Deberes de los autores Estándares

Los autores de trabajos originales de investigación deben presentar una descripción precisa del trabajo realizado, así como una exposición objetiva de su significado. Los datos subyacentes deben estar representados con precisión en el trabajo. Un documento debe tener suficientes detalles y referencias y citas para permitir que otros puedan replicar el trabajo. Afirmaciones fraudulentas o deliberadamente inexactas constituyen un comportamiento no ético e inaceptable.

Acceso a información y retención

Se pide a los autores que proporcionen información en conexión con el artículo en revisión, cuya información debería ser accesible públicamente si es posible, y debería en cualquier caso estar preparado para mantener dicha información un período de tiempo razonable tras su publicación.

Originalidad y plagio

Los autores deben asegurarse de que han escrito un trabajo completamente original, y si han utilizado trabajos de otros, éstos deben ser pertinentemente citados.

Publicación múltiple, redundante o concurrente

Un autor no debe en general publicar en más de una revista o publicación manuscritos que describen esencialmente el mismo experimento. La presentación del mismo manuscrito en más de una revista constituye un comportamiento no ético y es inaceptable desde un punto de vista editorial.

Comité Editorial

Reconocimiento de las fuentes

El merecido reconocimiento del trabajo de otros debe ser siempre considerado. Los autores deben citar las publicaciones que han tenido influencia en la elaboración de su propio trabajo.

Autoría

La autoría debe ser limitada a aquellos que han llevado a cabo una contribución significativa en la concepción, diseño, ejecución o interpretación del desarrollo del trabajo presentado. Todos aquellos que realizaron contribuciones significativas deben listarse como coautores.

Cuando existan otros que hubieran participado en ciertos aspectos puntuales del proyecto, estos deben ser reconocidos por listados como colaboradores. El correspondiente autor debe asegurarse de que todos los coautores y colaboradores han sido pertinentemente incluidos y listados en el proyecto presentado, además de que todos han aprobado la versión final del mismo y están de acuerdo en presentarla para su publicación.

Divulgación y conflictos de interés

Todos los autores deben dar a conocer en su manuscrito cualquier conflicto de intereses que pudiera ser significativo en la interpretación de su manuscrito. Todas las fuentes de soporte financiero del proyecto deben ser dadas a conocer.

Errores en trabajos publicados

Cuando un autor descubra un error significativo o una imprecisión en la publicación de su propio trabajo, tendrá la obligación de notificarse con la mayor premura posible al editor de la revista y ayudará a corregirla o llegado el caso a retirar su publicación.

El Comité Editorial

Editorial Ethics and Editorial Statement of the Publication's Good Practices

All the parties involved in the publishing process, that is, the author, the proof readers (evaluators and arbiters) and the editor of the Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (The Center for Advanced Studies on Childhood and Youth) of the Cinde and the University of Manizales, the organization responsible for publishing the contents, must be under the same “umbrella” of ethical behavior. Our editorial ethics statement is based on the COPE's Guide of Good Practices for Publications Editors.

Decisions of the publication

The editor of the Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (The Latin American Magazine of Social Sciences, Childhood and Youth) is the person responsible for deciding which among the articles sent to the magazine should be published. The editor must abide by the policies of the editorial committee and the scientific committee and he/she must keep in mind the different legal aspects in force in terms of defamation, copy rights or plagiarism.

Fair play

The magazine's editor will evaluate manuscripts at any time solely on the basis of their intellectual content, irrespective of the author's race, gender, sexual orientation, religious beliefs, ethnic origin, nationality or political philosophy.

Confidentiality

The editor and the editorial staff must not reveal any information about any manuscript that has been submitted to the magazine for revision. The authors, proofreaders, editorial advisors and members of the editorial and scientific committees are the only people with whom they will be allowed to exchange information and then only when appropriate.

Diffusion and conflicts of interest

The unpublished material sent by the author to the magazine by means of a manuscript, must not be used in the editor's research without the express consent of the author thereof.

The Proofreaders' Duties

Contribution to the editorial decisions

The proofreader will assist the magazine's editor when the time comes to make any editorial decisions and via the editorial communications with the author he/she will be able to help the author to improve the content of the article.

Deadline

Any arbiter who feels unqualified to revise any article or who is aware that it will be impossible for him/her to meet the deadline demanded to issue his/her judgment, shall justify his/her excuse from the reviewing process by notifying the editor as soon as possible.

Editorial Committee

Confidentiality

Any manuscripts received for revision shall be treated with the utmost confidentiality. They must not be shown, nor must their contents be disclosed to anyone who has not been authorized by the editor.

Objectivity standards

The revisions must be carried out objectively. Personal criticism of an author is considered inappropriate. The arbiters must express their points of view with arguments that support their appraisals.

Acknowledgement of the sources

The proofreaders shall know the relevant published papers that have not been quoted by the authors. Any statement of a remark, derivation or argument that might have been used previously must be expressed with the corresponding quotation. A proofreader must also notify the magazine's editor if he/she has evidence that there might be any similarities, or overlapping between a manuscript in the process of revision and other papers published previously.

Diffusion and conflicts of interest

The proofreader shall treat as confidential any privileged information or idea obtained from a manuscript in the process of arbitrage, and under no circumstances can this information be used for personal gain. The proofreaders must decline revising manuscripts that might come into conflict of interests with his/her own work or competition processes, collaboration with other authors, companies or institutions with whom he/she might be involved.

The authors' duties

Standards

The authors of original research works must submit a precise description of the work done, as well as an objective presentation of its significance. The underlying data must be represented accurately in the paper. A document must contain enough details and references and quotations to allow others to replicate the work. Misrepresentations or deliberately inaccurate statements are considered unethical, unacceptable behavior.

Access to information and withholding

The authors are asked to provide information in connection with the article subject to revision, whose information should be accessible publicly if possible, and at any rate they should be ready to keep said information available for a reasonable period of time after its publication.

Originality and plagiarism

The authors must make sure that they have written a completely original paper, and in the event that they have used the work of others, the latter must be appropriately quoted.

Multiple, redundant or concurrent publication

An author in general must not publish manuscripts describing essentially the same experiment in more than one magazine or publication. Presentation of the same manuscript in more than one magazine is considered unethical behavior and it is unacceptable from the editorial point of view.

Editorial Committee

Acknowledgement of the sources

A well-deserved acknowledgement of the work of others must always be considered. The authors must quote the publications that have had an influence on the preparation of their own works.

Authorship

Authorship must be reserved for those who have made a significant contribution in the conception, design, execution or interpretation of the development of the paper presented. All those who made significant contributions must be listed as coauthors.

When there are others who participated in certain specific aspects of the project, they must be acknowledged as collaborators. The corresponding author must make sure that all the coauthors and collaborators have been properly included and listed in the project presented and that they have all approved of the final version thereof and have agreed to submit it for its publication.

Diffusion and conflicts of interest

All the authors must disclose in their manuscripts any conflicts of interest that may have significance in the interpretation thereof. All the sources of financial support must be disclosed.

Errors in published articles

When an author discovers a significant error or an inaccuracy in the publication of his/her own work, it will be his/her duty to notify the magazine's editor as soon as possible and he/she will help correct it or if it comes to it, withdraw the publication.

Editorial Committee

Ética Editorial e Declaração Editorial de Boas Práticas da revista

Todas as partes envolvidas no processo de publicação, isso é, o autor, os revisores (avaliadores, pareceristas) e o editor do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude do Cinde e a Universidade de Manizales, entidade responsável pela publicação dos conteúdos, devem encontrar-se sob o mesmo conceito de comportamento ético. Nossa declaração de ética editorial baseia-se no Guia COPE's de Boas Práticas para Editores de Publicações.

Decisões de publicação

O editor da Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude é responsável por decidir quais artigos enviados à revista devem ser publicados. O editor deve guiar-se pelas políticas do comitê editorial e do comitê científico da revista e deverá ter presente os diferentes aspectos legais vigentes em matéria de difamação, direitos de autor ou plágio.

Jogo limpo

O editor da revista poderá avaliar os manuscritos em qualquer momento atendendo unicamente a seu conteúdo intelectual sem tomar em consideração raça, gênero, orientação sexual, crenças religiosas, origem étnica, nacionalidade ou filosofia política dos autores.

Confidencialidade

O editor e todo o corpo editorial não devem revelar nenhum tipo de informação a respeito de qualquer manuscrito que tenha sido enviado à revista para ser revisado. Os únicos com os quais poderá trocar informações serão com o próprio autor, os revisores, os assessores editoriais e os membros do comitê editorial e do comitê científico sempre e quando necessário.

Divulgação e conflitos de interesse

O material inédito enviado à revista pelo autor por meio de manuscrito não deverá ser utilizado nas investigações do editor sem o expresso consentimento do autor deste.

Deveres dos Revisores. Contribuição a decisões editoriais

O revisor dará assistência ao editor da revista na hora de levar a cabo qualquer decisão editorial e por meio das comunicações editoriais com o autor e poderá assistir ao autor no momento de aperfeiçoar o conteúdo do artigo.

Tempo

Qualquer parecerista que se sinta não qualificado para revisar qualquer artigo ou que esteja consciente que lhe será impossível cumprir com o tempo exigido para emitir sua avaliação deverá justificar seu motivo do processo de revisão, notificando ao editor o mais breve possível.

Confidencialidade

Qualquer manuscrito recebido para ser revisado será tratado com especial confidencialidade. Não devem ser mostrados, nem seu conteúdo será revelado a ninguém que não tenha sido autorizado pelo editor.

Padrões de objetividade

As revisões serão conduzidas de maneira objetiva. As críticas pessoais direcionadas ao autor são inapropriadas. Os pareceristas devem expressar seus pontos de vista com argumentos que apoiem suas avaliações.

Reconhecimento das fontes

Os revisores deverão conhecer trabalhos relevantes publicados que não tenham sido citados pelos autores. Qualquer declaração de uma observação, derivação ou argumento que tenha sido utilizado previamente deve ser manifestado com sua citação correspondente. Um revisor deve também avisar ao editor da revista se há comprovação de que poderia produzir qualquer similaridade ou sobreposição entre um manuscrito em processo de revisão e outros trabalhos já publicados anteriormente.

Divulgação e conflitos de interesse

O revisor deverá manter confidencial qualquer informação privilegiada ou ideia obtida através de um manuscrito em processo de avaliação, não podendo haver uso em nenhum caso dessa informação em benefício pessoal. Os revisores não devem considerar analisar manuscritos que poderiam entrar em conflito de interesse com seu próprio trabalho ou processos de competição, colaboração com outros autores com os quais teve conexão, empresas ou instituições.

Deveres dos autores

Padrões

Os autores de trabalhos originais de investigação devem apresentar uma descrição precisa do trabalho realizado, assim como uma exposição objetiva de seu significado. Os dados subjacentes devem estar representados com precisão no trabalho. Um documento deve ter detalhes, referências e citações suficientes para permitir que outros possam replicar o trabalho. Afirmativas fraudulentas ou deliberadamente inexatas constituem um comportamento antiético e inaceitável.

Acesso à informação e retenção

Pede-se aos autores que proporcionem informação em conexão com o artigo em revisão, cujos dados deveriam ser acessíveis publicamente, se possível, e deve em qualquer caso estar pronto para manter tal informação um período de tempo razoável após sua publicação.

Originalidade e plágio

Os autores devem assegurar-se de que escreveram um trabalho completamente original e se utilizaram trabalho de outros, esses devem ser pertinentemente citados.

Publicação múltipla, redundante ou concorrente

Um autor não deve, em geral, publicar em mais de uma revista ou publicação manuscritos que descrevem essencialmente o mesmo experimento. A apresentação desse mesmo manuscrito em mais de uma revista constitui um comportamento antiético e é inaceitável segundo o ponto de vista editorial.

Reconhecimento das fontes

O merecido reconhecimento do trabalho de outros deve ser sempre considerado. Os autores devem citar as publicações que tiveram influência na elaboração de seu próprio trabalho.

Autoria

A autoria deve ser limitada a aqueles que tenham realizado uma contribuição significativa na concepção, desenho, execução ou interpretação do desenvolvimento do trabalho apresentado. Todos aqueles que realizaram contribuições significativas devem estar listados como coautores.

Quando existem outros que tenham participado em certos aspectos pontuais do projeto, esses devem ser reconhecidos e listados como colaboradores. O autor correspondente deve assegurar-se de que todos os coautores e colaboradores tenham sido pertinentemente incluídos e listados no projeto apresentado, além disso, que todos tenham aprovado a versão final e que estão de acordo em apresentá-la para sua publicação.

Divulgação e conflitos de interesse

Todos os autores devem divulgar em seus manuscritos qualquer conflito de interesse que possa ser significativo para sua interpretação. Todas as fontes de suporte financeiro do projeto devem ser publicadas.

Erros em trabalhos publicados

Quando um autor descobrir um erro significativo ou uma imprecisão na publicação de seu próprio projeto, terá a obrigação de notificar-se o mais rápido possível ao editor da revista e ajudará a corrigi-la ou, se for o caso, a retirar a sua publicação.

O Comitê Editorial

Revisión de similitudes de artículos con otros documentos en la web

Cuando los autores suben sus artículos al sistema editorial en línea de la revista (Open Journal System) para ser publicados en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, declaran que estos son inéditos en su totalidad o en parte y que no han sido presentados para su publicación en otro sitio. Para verificar este punto, la revista utiliza el programa antiplagio Turnitin, que hace una búsqueda en la red y determina qué porcentaje de similitudes tiene el artículo con otros textos (si hay similitudes) y en qué direcciones aparecen; esta búsqueda es respaldada también por los programas antiplagio Cross Check y Viper.

Checking similarities of articles to other online documents.

When authors upload their articles to the magazine's online editorial system (Open Journal System) to be published in the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth, they declare that these are completely or partly unpublished and that they haven't been present presented for publication to other sites. In order to verify this, the magazine uses the anti-plagiarism program Turnitin that searches through the internet and determines the percentage of similarity the article has to other texts (if there are similarities) and the addresses of the sites it appears on. This search is also supported by two other anti-plagiarism programs Cross Check and Viper.

Revisão de semelhanças de artigos com outros documentos na web

Quando os autores postam seus artigos no sistema editorial em linha da revista (Open Journal System) para serem publicados na Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude declaram que esses são inéditos em sua totalidade ou em parte e que não foram apresentados para publicação em outro local. Para verificar esse ponto, a revista utiliza o programa anti-plágio Turnitin, que realiza uma busca em rede e determina qual porcentagem de semelhanças tem o artigo com outros textos (se há semelhança) e em quais lugares aparecem; essa busca é respaldada também pelos programas anti-plágio Cross Check y Viper.

Guía para los autores y autoras

La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral que recoge resultados de investigación y meta-análisis inter y transdisciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica y el Caribe, y hacer aportes a la investigación de tan complejos objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias tales como las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, la historia y la filosofía.

Su base es el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Manizales, Colombia. Se dirige a personas interesadas en la teoría y la práctica de estudiar, investigar, analizar y profundizar sobre los niños, niñas y jóvenes, así como de diseñar, evaluar y comparar programas y políticas de niñez y juventud. Acepta artículos en castellano, portugués, francés e inglés, preferentemente derivados directamente de investigaciones formalmente avaladas por instituciones universitarias, centros de investigación y entidades financiadoras públicas y privadas

Información general

La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es una publicación semestral indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Pubindex y se acoge a los criterios de Calidad Científica establecidos por Colciencias. Por tal motivo recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:

1. Artículo de investigación científica o tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.

2. Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3. Artículo de revisión. Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4. Artículo corto. Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

5. Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

6. Revisión de tema. Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

7. Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

• También recibe análisis breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para los científicos y científicas sociales y otros intelectuales que estudian a los niños, niñas y jóvenes.

- Sistematizaciones de trabajo relacionados con los niños y los jóvenes y publica entrevistas a pensadores en estos campos.
- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y autoras.
- El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte del autor o autora de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
- Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés, portugués y francés.
- Los artículos deben ser subidos por los autores al Open Journal System (OJS) de la revista. Los artículos publicados en la revista son de libre acceso y deben ser citados como aparece la referencia en cada artículo.
- Una vez colocado el artículo en la plataforma OJS será sometido a una revisión de similitudes en la red a través del programa Turnitin, para comprobar que es inédito.

Parámetros Editoriales

- **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página en la que figure el título del trabajo (no más de doce palabras) seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota se debe indicar la fecha exacta (ojalá el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso. Con el fin de facilitar al autor o autora la redacción de esta primera nota, a continuación se indican cuatro ejemplos de artículos que ya han sido publicados en la revista:
Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora con la financiación de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, D. C. (Contrato

Nº 116/2002). Realizada entre febrero del 2000 y septiembre de 2002.

Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociosanitarias y Humanidades Médicas, Universidad Complutense de Madrid, 2003. Financiación aprobada en la sesión del Consejo Superior de la Universidad de Manizales, Acta 019 del 23 de septiembre de 1999. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.

Este artículo hace parte del proyecto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado por la Universidad de Antioquia e inscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia con el código: INV-168-05. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.

Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala, “Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá”, Código 1203-04-12643, con cofinanciación de Colciencias, realizado entre enero de 2002 y diciembre de 2004.

- **Nombre del autor o autora:** Después del título debe ir, centrado, el nombre completo del autor o autora del artículo, seguido de dos asteriscos, en el caso de que sea un solo autor o autora; o si son dos, tres, cuatro, etc., cada nombre completo debe ir seguido del número correspondiente de asteriscos que remitan a sendas notas a pie de página, cada una de las cuales debe contener los datos siguientes: el nivel académico del autor o autora (su título o títulos más avanzados junto con las instituciones otorgantes) y su dirección electrónica. Abajo del nombre del autor

o autora, deberá indicarse, también centrada, la afiliación institucional, es decir, la institución a la cual pertenece laboralmente el autor o autora. Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor o autora.

Es importante para la estandarización internacional del nombre y apellido de cada uno de los autores, colocar el nombre o nombres y apellido o apellidos que utilizó en el último artículo publicado. En caso de haber usado dos apellidos, estos deben ser articulados con guión entre ellos, según la norma internacional. Si se cita alguna referencia de alguno de los autores al interior del artículo, se debe seguir esta norma, lo mismo que en la lista final de referencias. Cualquier uso que se haga citando el nombre de los autores en otras publicaciones debe continuarse haciendo de la misma manera, pues esto facilita la búsqueda de los autores a nivel internacional y su visibilización en los índices bibliométricos.

El siguiente es un ejemplo de nombre de autor con afiliación institucional:

Jorge Iván
González** Cargo en
la institución.
Universidad Nacional de Colombia
** Filósofo de la Universidad
Javeriana, magíster en economía de
la Universidad de Los Andes, Doctor
en economía de la Universidad de
Lovaina (Bélgica), profesor de la
Universidad Nacional de Colombia.
Profesor invitado al Doctorado en
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
del Centro de Estudios Avanzados
en Niñez y Juventud del Cinde y
la Universidad de Manizales. Correo
electrónico: jivangonzalez@cable.
net.co

- **Resumen:** Se requiere también un resumen en español del artículo, máximo 130 palabras para artículos resultado de investigación e innovación finalizada y para artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos.

Los artículos resultado de investigación e innovación finalizada son del tipo 1, 2 ó 3 que aparecen en la Información general de esta Guía para autores. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo. Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen, en caso de que el artículo sea resultado de investigación e innovación finalizada:

Debe ser ANALÍTICO.

Debe mencionar los OBJETIVOS principales de la investigación.

Debe mencionar el ALCANCE de la investigación.

Debe mencionar la METODOLOGÍA empleada en la investigación.

Debe mencionar los principales RESULTADOS y CONCLUSIONES de la investigación.

NO debe tener referencias bibliográficas. En el caso de los artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos el resumen debe expresar de manera sintética, clara y precisa lo desarrollado en el artículo. Debe tener menos de 130 palabras y decir al inicio qué tipo de resumen es: 1. Analítico ó 2. Descriptivo.

- **Palabras clave:** A continuación del resumen se indican algunas palabras clave en español (de 3 a 10) que rápidamente permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Las palabras clave sin excepción, deben ser tomadas de un Thesaurus e indicar el nombre del mismo.
- El título del artículo, el resumen y las palabras clave se deben hacer traducir al portugués (resumo, palavras-chave) y al inglés (abstract, keywords) por parte de un técnico traductor experto en el campo social.
- **Texto:** Después de los resúmenes y las palabras clave, se debe escribir una tabla de contenido abreviada, la cual debe ir en negrillas, con numeración arábiga. Ejemplo:
-1. Introducción.

- 2. El método de la economía: la diferencia entre la economía pura y la economía aplicada.
- 3. El paradigma de Samuelson.
- 4. Alternativas de la visión samuelsoniana.
- 5. Políticas públicas, niñez y juventud.
- 6. Conclusiones.
- Lista de referencias.
- **Extensión:** Los artículo deben tener máximo 7.500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word para las notas.
- **Tablas y gráficos:** La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o gráficos. Las tablas (o los gráficos) se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” (o “Gráfico”) y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras); luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla (o gráfico) en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos. También debe decirse expresamente cuáles tablas o gráficos fueron elaborados por el autor, autora o autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla o gráfico debe referenciarse por su número y no por frases como “la tabla siguiente” o “el gráfico anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la tabla o gráfico en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- **Figuras:** Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, basta el archivo digital respectivo, que debe enviarse dentro del texto el lugar respectivo. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Figura:” y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura. Las figuras deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su autoría o procedencia. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por el autor, la autora o los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a “copyright” u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como “la figura siguiente” o “la figura anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
- **Anexos:** No se deben incluir anexos al final del artículo, todos deben estar incorporados de manera analítica al interior del cuerpo del artículo como se ha indicado anteriormente (tablas, gráficos, fotos, etc.)
- **Lista final de referencias:** Al final del texto del artículo se debe incluir una lista de referencias bibliográficas que contenga todas las referencias y solamente las citadas dentro del texto, en las tablas, gráficos, fotografías, etc., y en las notas. Las referencias deben ser actuales, preferiblemente de los últimos tres años, y pertinentes (suficientes, las necesarias y con todos los datos requeridos según la metodología APA). Los autores que consideren clásicos dentro del campo de conocimiento son importantes de ser citados.
- **Sistema de referencias:** Se utilizará el sistema de referencias de la APA, última versión (sexta en español o posteriores), que es el “sistema de apellido (fecha)”, el cual debe usarse consistentemente dentro del texto y en las notas a pie de página. En las referencias generales basta poner el apellido del autor, autora o autores, seguidos de la fecha entre paréntesis. Si se da la referencia precisa de una cita textual, se agrega después de la fecha la página respectiva, precedida

de una coma, un espacio, una “p” (si son varias páginas, “pp”), un punto y un espacio. Por ejemplo:

... como se explica en Rogoff (1993).

... como ella lo sustentó (Rogoff, 1993).

... como lo afirma expresamente Rogoff (1993, p. 31).

... en las palabras con las que ella lo formuló (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

En ningún caso se insertarán notas a pie de página en las cuales figure la referencia completa, la cual sólo debe aparecer en la lista final de referencias.

La lista final de referencias bibliográficas debe elaborarse en el estilo de la APA.

- **Material protegido:** Si se utiliza material protegido por “copyright”, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos. En principio, citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo, o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

Evaluación y revisión

- La revista, con consentimiento del autor, autora o autores, realizará los cambios editoriales que sean necesarios para darle al artículo la mayor claridad, precisión y coherencia posibles. En consecuencia, se recomienda a los autores y autoras que escriban con el mayor rigor, utilizando buena ortografía, realizando párrafos homogéneos y claros y buscando utilizar los signos de puntuación de manera precisa. Deben evitarse las redundancias en el texto y el uso reiterativo de siglas; estas no reemplazan la palabra en cuestión y hacen que los lectores y lectoras se fatiguen y pierdan incentivos para leer su texto.
- Los artículos son sometidos a evaluación anónima de al menos dos consultores o consultoras, quienes disponen de un mes para emitir su concepto evaluativo. Una vez evaluado el documento propuesto, el autor, autora o autores recibirán la evaluación para su revisión

y ajuste. Tendrán un plazo fijado por el editor de la revista para subir de nuevo a la plataforma OJS el artículo debidamente revisado, y resaltando los cambios en color verde. A juicio de los primeros evaluadores y evaluadoras, o del equipo editor, el artículo corregido podrá ser enviado a nueva evaluación por los primeros evaluadores y evaluadoras, o por otros distintos.

- Una vez colocado el artículo en el sistema OJS (Open Journal System) de la revista, todos los autores y autoras están de acuerdo para la “Cesión de Copyright” a la revista en caso del artículo ser aprobado para supublicación. Este acuerdo de cesión permite al equipo editor proteger el material en nombre de los autores y autoras sin que ellos y ellas renuncien a sus derechos de autoría. La cesión de copyright incluye los derechos exclusivos de reproducción y distribución del artículo, incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.
- Se enviarán a los autores las pruebas de galeras de los artículos antes de la impresión de la revista. Las correcciones deben limitarse a los errores de digitación. No se aceptan nuevos renglones, frases o párrafos. Se debe indicar la página y el renglón que debe modificarse en las páginas de prueba.
- El sistema OJS (Open Journal System) de la revista permite una comunicación en línea para que los autores de la revista puedan estar al tanto del estado de su trabajo.
- La dirección del sistema OJS de la revista es: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index> Dirección contacto de la revista: revistaumanizales@cinde.org.co

Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias

Por estar el énfasis de la revista en lo científico y en lo académico, se usa en los artículos la lista de referencias (documentos usados efectivamente como sustento de la investigación) y no la bibliografía (documentos que han servido de fundamento a los autores o autoras, pero que no necesariamente han sido usados en la investigación). En este sentido, todas las citas deben aparecer en la lista de referencias y todas las referencias deben ser citadas en el texto. Es importante citar en las referencias la fuente directamente consultada, por ejemplo, si lo consultado fue un resumen, reportar éste y no el artículo completo, como si éste se hubiese leído.

Libros con un autor o autora:

Apellido o apellidos del autor o autora, una coma, un espacio, la inicial o iniciales del nombre seguidas de un punto, espacio, año entre paréntesis, punto, espacio, título del libro (en letra cursiva y en mayúsculas sólo las letras iniciales de algunas palabras, según se precise (la primera letra después de dos puntos de un título en inglés, nombres de instrumentos, congresos o seminarios, nombres propios o palabras que quieran resaltarse), punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial y punto. Si es un autor corporativo, se escribe el nombre completo de la institución. No debe usarse siglas ni abreviaturas.

Libros con dos o más autores y/o autoras:

Los nombres de los autores o autoras se separan por la conjunción '&', en minúscula. En caso de más de dos y menos de seis autores, se separan los nombres con coma, y entre el penúltimo y el último se pone &. Cuando son seis o más autores y/o autoras, el séptimo y los subsecuentes se abrevian como et al. (en minúsculas, sin cursivas y con un punto al final). Esto es para la lista de referencias; para citar la obra en el texto (tratándose de más de seis autores o autoras), sólo se menciona

al primero de los autores o autoras, y los siguientes se abrevian como et al.

Capítulo en libro editado:

El o los apellidos e iniciales del autor, autora o autores, se escriben como en el caso anterior. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del capítulo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, "En", espacio, inicial o iniciales del nombre de los editores o compiladores, espacio, apellido, coma, entre paréntesis si son editores o compiladores (se abrevia "Ed." si es un editor; "Eds." si es más de uno, "Comp." o "Comps." si es o son compiladores), coma, espacio, título del libro (en letra cursiva), espacio, y entre paréntesis se escriben la primera y última páginas del capítulo (se abrevia "pp." para "páginas", y los números se separan con guión corto). Luego va un punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial, punto.

Artículo en Revista:

El o los apellidos e iniciales del o los autores se escriben como en el primer caso. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del artículo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, nombre de la revista en letra cursiva, coma en letra cursiva, número del volumen de la revista en letra cursiva y con números arábigos (sin escribir "vol."), coma en letra cursiva, primera y última páginas separadas por guión en letra normal, punto. La primera letra de las palabras principales (excepto artículos, preposiciones, conjunciones) del título de la revista se coloca en mayúscula. Si la revista tiene un título muy semejante a otras o no es muy conocida, se agrega entre paréntesis y en letra cursiva la institución, o la ciudad y, si es conveniente, el país. Si la numeración de los fascículos del volumen es consecutiva, no se pone el número del fascículo. Si cada fascículo del volumen

empieza con nueva numeración, se pone el número del fascículo entre paréntesis, en numeración arábica y en letra normal. Si no hay volúmenes sino números, se pone "n." y el número en numeración arábica en letra normal.

Libro o informe de alguna institución:

La institución no se abrevia ni se usan siglas, a menos que el nombre usual de la institución sea ya una sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Después del nombre de la institución va un punto. Si es un ministerio, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos ellos tienen nombres parecidos, primero se pone el país, coma, espacio, nombre del ministerio, secretaría, etc.

Diccionarios o Enciclopedias:

Se pone primero el nombre del autor, autora o editor ("Ed." entre paréntesis cuando es editor). Después del título del diccionario o enciclopedia y después de un espacio se pone entre paréntesis la edición, si no es la primera, coma y el volumen consultado. No se pone página ni vocablo.

Ponencias o conferencias en simposios, congresos, reuniones, etc.:

Si la contribución está publicada en un libro con editor, se debe señalar la publicación y citarse como capítulo de libro editado. El título del simposio, congreso o reunión debe ir en letra normal con mayúsculas iniciales en las palabras principales. Si la contribución no está publicada, se pone el mes en el que tuvo lugar el evento, separado por una coma después del año. Después del título de la ponencia o conferencia (que va en letra normal) se pone punto, espacio, "Ponencia presentada en", el nombre completo del congreso con las palabras principales en mayúscula, coma, espacio, ciudad, coma, espacio, país, punto.

Tesis de grado o posgrado:

Después del apellido e iniciales del autor o autora, se escribe entre paréntesis

el año en que se defendió la tesis. El título va en letra normal, con sólo la letra inicial en mayúscula. Después, punto, espacio, "Tesis para optar al título de", el título, la Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país. Cuando se trata de una disertación doctoral que no está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis "Tesis doctoral no publicada", con punto después del paréntesis final. Cuando se trata de una disertación doctoral que está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis "Tesis doctoral publicada en", con el título, volumen y páginas de la obra donde está publicada, con el año de publicación si es posterior al de la defensa, punto, ciudad, dos puntos, editorial, con punto después del paréntesis final.

Medios electrónicos en Internet:

Si es un artículo que es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre corchetes "[Versión electrónica]" después del título del artículo. Si la revista no está publicada en versión impresa, sino que es una revista virtual, se utiliza el mismo formato, poniendo entre corchetes después del título de la revista "[Revista virtual]". Si es un documento que no pertenece a una revista sino que aparece en una página web de otra persona o institución, se escriben después del título los demás datos que se tengan. En los tres casos se escribe al final "Consultado el", la última fecha en que se consultó dicha página (en el formato "[día] del [mes] del [año]"), espacio, "en el URL", espacio, y el URL completo comenzando con "http/" de tal manera que el lector pueda copiar dicho URL en su pantalla y obtener el mismo documento. No se pone punto final después del URL. Todos los URL que aparezcan en la lista final de referencias deben verificarse directamente en pantalla antes de enviar el artículo a la revista (se selecciona el URL, se hace Control+Clic y debe aparecer el documento en pantalla. Si esto no sucede, hay un error en el URL).

Author's Guide

The **Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth** is a biannual publication that gathers research and inter and trans-disciplinary meta-analysis results in order to introduce unpublished papers. The journal also accumulates and debates knowledge and know-how on childhood and youth of Colombia, Latin America and the Caribbean and contributes to the research of very complex subject matter from diverse disciplinary perspectives such as neuroscience, psychology, sociology, anthropology, education, linguistics, history and philosophy.

Its basis is the Doctorate program in Social Sciences, Childhood and Youth of the Center of Advanced Studies in Childhood and Youth. This is the result of a partnership between the University of Manizales and CINDE in Manizales, Colombia. It is directed at people interested in theory, studies practices, research, analysis and gaining deeper insight into children and young people as well as designing, evaluating and comparing programs and policies on childhood and youth. The journal accepts articles in Spanish, Portuguese, French and English, preferably derived directly from research formally endorsed by universities, research centers and public and private financing entities.

General Information

The Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth is a biannual publication, indexed by the National Bibliographic index Publindex and honors Scientific Quality criteria established by Colciencias. For that reason it receives articles that correspond to the following typology:

1. Scientific and technological research.

Document that presents the original results of completed research projects in a detailed manner. The structure generally used contains four main sections: introduction, methodology, results and conclusions.

2. Reflective article. Document that presents the results of completed research from an analytical, interpretative or critical perspective developed by the author on a specific topic using original sources.

3. Literature Review. Document that is the result of a completed study that analyses, systematizes and integrates the results of published or unpublished research from a scientific or technological field with the goal of identifying progress and trends. This is characterized by a careful literature review consisting of at least 50 references.

4. Short article. Brief document that presents original or preliminary results from a scientific or technological study that requires a prompt dissemination.

5. Case study. Document that presents the results of a study on a particular situation with the goal of identifying technical and methodological experiences from a specific case. This includes a systematic review of the literature regarding analogous cases.

6. Topic review. Document that is the result of a critical literature review on a particular topic.

7. Letters to the Editor. Critical, analytical or interpretative positions towards the documents published in the Journal, that the Editorial Committee consider constitute an important contribution to the discussion of the topic from the related scientific community.

Additionally, the journal accepts brief analytical articles dealing with events, local processes and ongoing projects of interest to social science scholars and other intellectuals that study children and young people.

- Systematization of work related to children and young people as well as publishing interviews with thinkers in these fields.

- The opinions and statements appearing in the articles are the exclusive responsibility of the author(s).
- Submitting an article to this magazine implies a commitment by the author that they will submit neither partially, completely, simultaneously nor successively to other magazines or publishers without withdrawing the text from the magazine's consideration by written communication.
- Submissions can be written in Spanish, English, Portuguese and French.
- The articles have to be uploaded by the author(s) to the magazine's Open Journal System (OJS). The articles published in the magazine are freely available and have to be cited as the reference appears in each article.
- Once the article has been placed on the OJS platform, it will be submitted to a review of similarities with texts available on the internet through the Turnitin program to prove its originality.

Publishing Parameters

- **Title:** All of the articles have to come with a first page that includes the work title (no more than 12 words) followed by an asterisk that refers to a footnote that specifies the characteristics of the research. This note has to indicate the exact date (hopefully the day or at least the month and year) the research began and ended or if it is still ongoing. This is with the aim of providing the author the drafting of this first note and then the author indicates four examples of articles that have already been published in the magazine:

This article is based on research carried out by the author with financing from the Office of the Secretary of Government of Bogotá D.C. (Contract # 116/2002). Carried out between February 2000 and September 2002.

This article is a summary of the research called "Hermeneutic cultural health"

presented by the author for her Doctoral Degree in Socio-Sanitary Sciences and Medical Humanities, Complutense University of Madrid, 2003. Financing approved in a session of the High Council of the University of Manizales, Minute 019 of September 23rd 1999. Carried out between February 1999 and September 2002.

This article is part of the project called "Towards an understanding of the construction of meaning on upbringing in the growth and development program", financed by the University of Antioquia and registered in the Research Center of the National Faculty of Public Health of the University of Antioquia, under the code: INV-168-05. Carried out between February 1999 and September 2002.

This article stems from a large-scale study called "Analysis of the Practices of Games of Luck and Chance, of Skill, Luck and Ability in children and young people of Bogotá" Code 1203-04-12643. This was done with co-financing from Colciencias and was carried out between January 2002 and December 2004.

- **Author's name:** After the title the author's complete name has to be centered, followed by two asterisks, in the case of it being a single author, or if there are two, three, four, etc., each complete name has to be followed by the corresponding number of asterisks that refer to footnotes, all of them have to contain the following information: the author's educational level (his/her degree or most advanced degrees along with the providing institutions) and their email address. Below the author's name and centered and indicate the institutional affiliation (the institution where the author is working). When there is no institutional affiliation, the author's city of residence has to be written down.

For the international standardization of the name and surname of each of the authors, it is important to include the name or names and surname or surnames that were used in their most recently published article. In case of having used two surnames, these should be connected with a hyphen in line with international standards. If a reference of an author is cited within the article, this should follow the magazine's chosen international standards, as well as with the final list of references. Any citations of the authors in other publications should also be done in the same way as this facilitates searching for the authors at an international level and their appearance in bibliometric indexes.

The following is an example of the author's name with institutional affiliation

Jorge Iván González** Position in the institution

National University of Colombia

**Undergraduate Degree in Philosophy from the Xaverian University of Bogotá, Masters degree in Economics from Los Andes University, Doctoral degree in Economics from the University of Louvain (Belgium), professor of the National University of Colombia. Invited professor of the Doctorate program in Social Sciences, Childhood and Youth of the Center of Advanced Studies in Childhood and Youth of Cinde and the University of Manizales. Email: jivangonzalez@cable.net.co

- **Abstract:** An abstract of the article in Spanish is required, maximum 130 words for articles that are the result of completed research and innovation, for articles that are not the result of completed research and theoretical articles. The articles that are a result of completed research and innovation are type 1, 2 or 3 that appear in the general information of this Guide for Authors. This abstract is a complete

summary that is used in the service of synthesizing information and in helping indicate and recover the article.

In the case of the article being a result of completed research and innovation, the following aspects of the summary have to be also taken into account,

It has to be ANALYTICAL

It has to mention the key OBJECTIVES of the research

It has to mention the SCOPE of the research.

It has to mention the METHODOLOGY used in the research.

It has to mention the main RESULTS and CONCLUSIONS of the research. It MUSTN'T have bibliographic references.

In the case of the articles not being the result of completed research and theoretical, the abstract has to express synthetically, clearly and precisely what was developed in the article. It has to contain less than 130 words and state at the beginning what type of abstract it is: 1) Analytical, or; 2) Descriptive.

- **Key words:** Continuing on, the abstract indicates some key words in Spanish (from 3 to 10) that quickly help the reader identify the article's topic. The key words, without exception, have to be taken from a Thesaurus, indicating its name.
- The article's title, the abstract and keys words have to be translated to Portuguese (abstract, key words) and English (abstract, keywords) by a translator with an expertise in the social field.
- **Text:** After the abstracts and keys words, an abbreviated table of contents has to be written which has to be in bold and with Arabic numerals. Example:
 - 1. Introduction.
 - 2. The economic method: the difference between pure economy and applied economy.
 - 3. The Samuelson paradigm
 - 4. Alternatives to the Samuelson vision.
 - 5. Public policies, childhood and youth.
 - 6. Conclusions
 - List of references

- **Length:** The articles can have a maximum of 7,500 words (including the list of references). The notes have to be at the bottom of the page in Word's automatic for notes.
- **Tables and graphs:** The statistical or graphical information has to be grouped in tables or graphs. The tables (or graphs) are listed consecutively according to when they are mentioned in the text and are identified with the word "Table" (or "Graph") and an Arabic numeral, left alignment, at the top (numbering of tables has to be independent of the numbering of the figures), then a double space and also left alignment, the table (or graph) is given a title in italics, capitalizing the first letters of the most important words. The tables and graphs have to be accompanied by their sources, clearly presented within the text so that the data's origin can be easily verified. Additionally, the author has to expressly state which tables or graphs the author(s) has created. Within the article's text, all of the tables and graphs have to be referenced by their number and not by phrases such as the "following table" or "the previous graph" as the layout could require placing the table or graph in a place that isn't close to the line it references.
- **Figures:** When the article includes photographs or illustrations, it is enough to have the respective digital file that has to be sent within the text in its respective place. The diagrams, drawings, figures, photographs or illustrations have to have consecutive numbering and come with a subtitle that begins with "Figure:" and then very briefly indicate the figure's content. The figures have to be accompanied by their sources, clearly presented within the text or in footnotes so that its authorship or origin can be easily verified. Additionally, it has to expressly state which figures were created by the author(s). It mustn't included artwork that is subject to "copyright" or other copyrights without

having previously obtained the respective written permission. Within the article's text all of the figures have to be referenced by number and not by phrases such as "the following figure" or "the previous figure" as the layout may require placing the figure in a place that isn't close to the line it references.

- **Annexes:** Annexes mustn't be included at the end of the article, all of them have to be incorporated analytically within the body of the article as previously indicated (tables, graphs, photos, etc.)
- **Final list of references:** A list of bibliographical references has to be included at the end of the article's text that contains all of the references and only the citations within the text, in the tables, graphs, photographs, etc., and in the notes.

References should be current, preferably from the last three years, and relevant (sufficient, necessary and with all of the data required according to the APA methodology). It is important to cite the authors that are considered classic within the field of knowledge.

Reference System: The latest version (sixth in Spanish or later) of the APA reference system will be followed. This is the "surname system (date)", which has to consistently be used within the text and footnotes. It is enough to put the surname(s) of the author(s) in the general references followed by the date in parenthesis. If the precise reference from a textual citation is available, it is added after the date on the respective page, following by a comma, a space, a "p" (if there are several pages, "pp."), a period and a space. For example:

...as explained in Rogoff (1993).
 ...as she sustained (Rogoff, 1993).
 ... as Rogoff expressly states
 (1993, p. 31).
 ... stated in her words (Rogoff, 1993, pp.
 31-32).

Under no circumstances are notes to be inserted at the bottom of the page where the complete reference appears which must only appear in the final list of references.

The final list of bibliographical references has to be created following the APA style.

- **Protected Material:** If material protected by copyright is used, the author(s) are responsible for obtaining written permission from the copyright holders. In principle, citing more than one table or graph or 500 words or more from the same book or article requires the prior written permission of the copyright holder.

Evaluation and Review

- The magazine, with the consent of the author(s), will carry out the necessary editorial changes in order to give the article the greatest possible clarity, accuracy and coherence. As a result, it is recommended to the authors to write with greater stringency, using good spelling, writing in homogenous and clear paragraphs and aiming to accurately use punctuation marks. The author(s) have to avoid redundancies and the reiterative use of acronyms as these don't replace the word(s) in question and make the readers become tired and lose initiative to read their text.
- The articles are submitted to an anonymous evaluation by at least two consultants that have a month to deliver their evaluative study. Once the proposed document has been evaluated, the author(s) will receive the evaluation for their review and adjustment. They will have a time limit determined by the magazine's editor to upload Based on the decision of the first evaluators or the editing team, the corrected article can be sent for a new evaluation by the first evaluators or by different evaluators.
- Once the article has been uploaded to the magazine's Open Journal System, all of the authors are in agreement with the "Copyright Assignment" to the magazine if the article is approved for publication. This assignment agreement allows the editing team to protect the material on behalf of the author(s) without them giving up authorship. The copyright assignment includes the exclusive rights to the article's reproduction and distribution, including the supplements, the photocopied reproductions, electronic formats, translations or of any other type.
- The article's gallery proofs will be sent to the author(s) before printing the magazine. The corrections have to be limited to typing mistakes. New lines, phrases or paragraphs are not accepted. The line and page to be modified in the page proofs have to be indicated.
- The magazine's Open Journal System allows for online communication so that the magazine's authors are aware of their work's status.
- The web address of the magazine's Open Journal System is: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index> Magazine's email contact: revistaumanizales@cinde.org.co

Specific guide for creating the final list of references.

Due to the magazine's emphasis being on scientific and academic issues, the list of references is used in the articles (documents effectively used to support the research) and not the bibliography (documents that have served as foundation of the author(s), but haven't necessarily been used in the research). In this regard, all of the quotes have to appear in the list of references and all of the references have to be cited in the text. It is important to cite the directly consulted source in the references, for example, if what was consulted was an abstract, report this and not the complete article, as it would have read.

Books with one author:

The author's surname(s), a comma, a space, the initial(s) of the name followed by a period, space, year in parenthesis, period, space, book title (in italics and only capitalizing the first letters of the most important words, according to required, the first letter of a title in English then two periods, names of instruments, congresses or seminars, proper names or words that they want to highlight), period, space, city (in the case of the United States, state abbreviation; ex. Boston, Ma), two periods, space, publisher and period. If it is a corporate author, the institution's complete name is written. Neither acronyms nor abbreviations may be used.

Books with two or more authors: *The names of the authors are separated by &, in lower-case. In situations with more than two or less than six authors, the names are separated with a comma and between the second-to-last and last names a & is written. When there are six or more authors, the seventh and subsequent names are abbreviated in lower-case, without italics and with a period at the end. This is for the list of references in order to be able to cite the work in the text (when there are more than six authors),*

only the first author is mentioned and the following are abbreviated as mentioned.

Chapter in published book: *The author's surname(s) and initials are written exactly the same as in the previous case. Afterwards, the year in parenthesis, period, space and the chapter's title in normal font, without quotation marks, period, space, "In", space, initial(s) of the name(s) of the editors or compilers, space, surname, comma, in parenthesis if they are editors or compilers (abbreviated "Ed." if it is an editor or "Eds." if there are more than one, "Comp." or "Comps." if it is one or more compilers), comma, space, book title (in italics), space and in parenthesis the first and last chapter pages are written (abbreviated "pp." for "pages", and the numbers are separated with a slash). Afterwards, a period, space, city (in the case of the United States: city, abbreviated state; example: Boston, Ma) two periods, space, publisher, period.*

Magazine Article:

The author's surnames and initials are written the same as in the first case. Afterwards, the year in parenthesis, period, space and the article's title in normal font, without quotation marks, period, space, magazine's name in italics, comma in italics, magazine's volume number in italics and with Arabic numerals (without writing "vol."), comma in italics, first and last pages separated by a slash in normal font, period. The first letter of the key words (except articles, prepositions, conjunctions) of the magazine's title is capitalized. If the magazine has a title that is very similar to another or is not well known, in italics the institution or city and if convenient the country is added in parenthesis. If the numbering of the volume's fascicles is consecutive, the fascicle's number is not written. If all of

the volume's fascicles begin with a new numbering, the fascicles number is written in parenthesis, in Arabic numerals and in normal font. If there aren't any volumes but numbers, "n." is written and the number in Arabic numeral and in normal font.

Book or report from an institution:

The institution is neither abbreviated nor the acronym used unless the name of the institution usually appears as an acronym, for example: UNESCO, Colciencias, Icfes, etc. After the institution's name goes a period. If it is a ministry, secretariat, administrative department etc., as all these names are similar, first write the country, comma, space, name of the ministry, secretariat, etc.

Dictionaries or Encyclopedias:

Firstly, the name of the author or editor is written ("Ed." in parenthesis when it is an editor). After the title of the dictionary or encyclopedia and after a space, the edition is written in parenthesis, if it is not the first, comma and the consulted volume. Neither the term nor the page is written.

Presentations or conferences in symposiums, congresses, meetings, etc.:

If the submission is published in a book with a publisher, the publication has to be indicated and cited as a chapter of a published book. The title of the symposium, congress or meeting has to be in normal font with the first letters of the key words capitalized. If the submission is not published, the month the event took place is written, separated by a comma after the year. After the title of the presentation or conference (which is in normal font) a period is written and space, "Presentation presented in", the complete name of the congress with the key words capitalized, comma, space, city, comma, space, country, period.

Undergraduate or Post-Graduate Thesis:

After the author's surname and initials, the year the thesis was defended is written in parenthesis. The title is in normal font with only the first letter capitalized. Afterwards, period, space, "Thesis for a degree in", the degree, the School or Department, University, city, country. When it is on an unpublished doctoral dissertation, it must be indicated at the end in parenthesis "Unpublished Doctoral thesis in", with the title, volume and pages of the work, where it is published, the year of publication if it is later than the defense, period, city, two periods, publisher, with a period after final parenthesis.

Electronic Media on the Internet:

If it is an article that is copied from a print version in a magazine, the same format for magazine articles is used, putting in brackets "[Electronic version]" after the article's title. If the magazine is only published online and not in print, the same format is used putting in brackets after the magazine's title "[Online Magazine]". If it is a document that doesn't belong to a magazine but appears in the webpage of another person or institution, the rest of the data available is written after the title. In these three cases written at the end is "Consulted the", the last date the webpage was consulted (in the format "[day] of [month] of [year]"), space, "in the URL", space and the complete URL beginning with "http://" so that the reader can copy the URL to their browser and view the same document. A final period is not written after the URL. All of the URLs that appear in the final list of references have to be directly verified before sending the article to the magazine (the URL is selected; hold down Control+C to copy and Control+P to paste it into the browser and the document should appear on the screen. If this doesn't happen there is a problem with the URL).

Guia para os autores e para as autoras

A **Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude** realiza publicações semestrais que colhem resultados de pesquisa e meta-análises inter e transdisciplinares cuja qualidade permite apresentar trabalho inéditos, acumular e debater saberes e conhecimentos sobre a infância e a juventude da Colômbia e da Latino-américa e do Caribe, e contribuir para a investigação de tão complexos objetos de estudo desde diversas perspectivas disciplinares tais como as neurociências, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a linguística e a filosofia.

Sua base é o programa de doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude, da aliança entre a Universidade de Manizales e o Cinde, em Manizales, Colômbia. Dirige-se a pessoas interessadas na teoria e na prática de estudar, investigar, analisar e se aprofundar sobre as crianças e os jovens, assim como de desenhar, avaliar e comparar programas e políticas de infância e juventude. Aceita-se artigos em castelhano, português, francês e inglês, preferencialmente derivados diretamente de pesquisas formalmente avaliadas por instituições universitárias, centros de investigação e entidades financiadoras públicas e privadas.

Informação geral

A Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude realiza publicações semestrais e é indexada no Índice Bibliográfico Nacional Publindex e atende os critérios de Qualidade Científica estabelecidos por Colciencias. Por tal motivo, recebe artigos que correspondem à seguinte tipologia:

1. Artigo de investigação científica ou tecnológica. Documento que apresente, de maneira detalhada, os resultados originais de projetos de investigação finalizados. A estrutura geralmente utilizada contém

quatro etapas importantes: Introdução, Metodologia, Resultados e Conclusões.

- 2. Artigo de reflexão.** Documento que apresenta resultados derivados de uma investigação finalizada, a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor ou da autora, sobre um tema específico, utilizando fontes originais.
 - 3. Artigo de revisão.** Documento que apresenta o resultado de uma pesquisa finalizada, no qual se analisam, sistematizam e integram os resultados de outras investigações, publicadas ou não, em um campo da ciência ou tecnologia, com o fim de informar sobre os avanços e as tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências.
 - 4. Artigo curto.** Documento breve que apresente resultados originais preliminares ou parciais de uma investigação científica ou tecnológica, que no geral requerem uma rápida difusão.
 - 5. Relato de caso.** Documento que apresenta os resultados de um estudo sobre uma situação particular com o fim de divulgar as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso específico. Inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos.
 - 6. Revisão de tema.** Documento resultado da revisão crítica de literatura sobre um tema em particular.
 - 7. Cartas ao editor.** Posições críticas, analíticas ou interpretativas sobre os documentos publicados na revista, que a juízo do Comitê editorial constituem um aporte importante para a discussão do tema por parte da comunidade científica de referência.
- A revista também recebe análises breves sobre trabalhos, eventos, processos locais e projetos em curso que sejam de interesse dos científicos e científicas sociais e outros intelectuais que estudam as crianças e os jovens.

- Divulga Sistematizações de trabalhos relacionados com as crianças e os jovens e publica entrevistas com pensadores desses campos.
- As opiniões e declarações que aparecem nos artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores e das autoras.
- O envio de um artigo a essa revista supõe o compromisso por parte do autor ou da autora de não submetê-lo de forma parcial ou completa, nem simultaneamente nem sucessivamente, a outras revistas ou editoriais, sem antes retirar o texto em consideração dessa revista por meio de comunicação escrita.
- As contribuições podem ser escritas em espanhol, inglês, português e francês.
- Os artigos devem ser enviados pelos autores ao sistema Open Journal System (OJS) da revista. Os artigos publicados na revista são de livre acesso e devem ser citados como aparece a referência de cada artigo.
- Uma vez colocado o artigo na plataforma OJS, esse será submetido a uma revisão de semelhanças na rede por meio do programa Turnitin, para comprovação de que é inédito.

Parâmetros Editoriais

- **Título:** Todo artigo deverá vir com uma primeira página na qual apareça o título do trabalho (não mais de doze palavras) seguido de um asterisco que remeta a uma nota no rodapé da página, onde se especificam as características da investigação. Nessa nota deve-se indicar a data exata (se possível o dia, ou pelo menos o mês e o ano) de início e de fim da pesquisa, ou se esta ainda está em curso. Com a finalidade de facilitar ao autor ou à autora a redação dessa primeira nota, à continuação encontram-se quatro exemplos de artigos que foram publicados na revista:
Este artigo baseia-se na investigação realizada pela autora com o financiamento da Secretaria de Governo de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002). Realizada

entre fevereiro de 2000 e setembro de 2002.

Este artigo é uma síntese da investigação denominada “Hermenêutica cultural da saúde”, apresentada pelo autor para concorrer ao título de Doutor em Ciências Socio sanitárias e Humanidades Médicas, na Universidade Complutense de Madrid, em 2003. Com financiamento aprovado na sessão do Conselho Superior da Universidade de Manizales, Ata 019 de 23 de setembro de 1999. Realizada entre fevereiro de 1999 e setembro de 2002.

Este artigo faz parte do projeto denominado “Rumo a uma compreensão da construção de sentidos sobre a criança no programa de crescimento e desenvolvimento”, financiado pela Universidade de Antioquia e inscrito no Centro de Investigações da Faculdade Nacional de Saúde Pública da Universidade de Antioquia com o código: INV-168-05. Realizada entre fevereiro de 1999 e setembro de 2002.

Este artigo deriva-se de um estudo de maior escala, “Análise das Práticas de Jogos de Sorte e de Azar, de Destreza e de Sorte e de Habilidade para crianças e jovens de Bogotá”, código 1203-04-12643, com co-financiamento de Colciencias, realizado entre janeiro de 2002 e dezembro de 2004.

- **Nome do autor ou da autora:** Depois do título, deve-se colocar, centralizado, o nome completo do autor ou da autora do artigo, seguido de dois asteriscos, no caso de ser um só autor ou autora; ou se são dois, três, quatro, etc., cada nome completo deve aparecer seguido do número correspondente de asteriscos que se referem às notas no rodapé da página, cada uma delas deve conter os dados seguintes: o nível acadêmico do autor ou da autora (seu título ou seus títulos mais avançados junto às instituições outorgantes) e seu endereço eletrônico. Abaixo do nome do autor ou da autora, deve-se indicar, também centralizada, a filiação institucional, ou seja, a instituição

a qual pertence profissionalmente o autor ou a autora. Quando não conta com a filiação institucional, deve-se incluir a cidade de residência do autor ou da autora.

É importante para a padronização internacional do nome e sobrenome de cada um dos autores, colocar-se o nome ou os nomes e sobrenomes que foram utilizados no último artigo publicado. No caso de haver utilizado dois sobrenomes, esses devem ser articulados com um traço entre eles, segundo a norma internacional. Se é citada alguma referência de algum dos autores no interior do artigo, deve-se seguir essa norma, e o mesmo procedimento na lista final de referências. Em qualquer situação que se tenha citando o nome dos autores em outras publicações, deve-se continuar seguindo o mesmo padrão, pois isso facilita a busca pelos autores a nível internacional e sua visibilidade nos índices bibliométricos. A seguir, há um exemplo de nome de autor com filiação institucional:

Jorge Iván González** Cargo na instituição.

Universidade Nacional de Colômbia

** Filósofo da Universidade Javeriana, mestre em Economia pela Universidade de Los Andes, Doutor em Economia pela Universidade de Lovaina (Bélgica), professor da Universidade Nacional da Colômbia. Professor convidado no curso de Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude do Cinde e na Universidade de Manizales. Endereço eletrônico: jivangonzalez@cablenet.co.

- **Resumo:** Requer-se também um resumo em espanhol do artigo, com o máximo de 130 palavras para artigos resultados de investigação e inovação finalizadas e para artigos que não resultam de investigação finalizada e para os teóricos. Os artigos resultados de investigação e inovação finalizadas são do tipo 1, 2 ou 3, que aparecem na informação geral desta Guia

para Autores. Esse resumo é um sumário completo que se utiliza nos serviços de síntese e informação e permite indiciar e recuperar o artigo.

É necessário levar em conta também os seguintes aspectos do resumo, caso o artigo seja resultado de investigação e inovação finalizadas:

Deve ser ANALÍTICO.

Deve mencionar os OBJETIVOS principais da investigação.

Deve mencionar o ÂMBITO da investigação.

Deve mencionar a METODOLOGIA empregada na investigação.

Deve mencionar os principais RESULTADOS e CONCLUSÕES da investigação.

Não deve conter referências bibliográficas. No caso dos artigos que não são resultados de investigação finalizada e que são teóricos, o resumo deve expressar de maneira sintética, clara e precisa o desenvolvimento do artigo. Deve ter pelo menos 130 palavras e informar no início o tipo de resumo: 1. Analítico ou 2. Descritivo.

- **Palavras-chave:** Na continuação do resumo indicam-se algumas palavras-chave em espanhol (de 3 a 10), que rapidamente permitam ao leitor ou leitora identificar o tema do artigo. As palavras-chave devem ser retiradas de um Thesaurus e indicar o nome deste.
- O título do artigo, o resumo e as palavras-chave devem ser traduzidas ao português (resumo, palavras-chave) e ao inglês (abstract, keywords) por um técnico tradutor qualificado no campo social.
- **Texto:** Depois dos resumos e das palavras-chave, deve-se escrever uma tabela de conteúdo abreviado, a qual deve vir em negrito, com numeração arábica. Exemplo:
 1. Introdução.
 2. O método da economia: a diferença entre a economia pura e a economia aplicada.
 3. O paradigma de Samuelson.
 4. Alternativas da visão samuelsoniana.

5. Políticas públicas, infância e juventude.

6. Conclusões.

Lista de referências.

- **Extensão:** Os artigos devem ter no máximo 7.500 palavras (incluindo a lista de referências). As notas devem ir ao pé da página em estilo automático de Word para as notas.
- **Tabelas e gráficos:** A informação estatística ou gráfica deve agrupar-se em tabelas ou gráficos. As tabelas (ou os gráficos) devem estar enumeradas de maneira consecutiva de acordo com sua menção no texto e identificadas com a palavra “Tabela” (ou “Gráfico”) e um número arábico, alinhados à esquerda, na parte superior (a numeração das tabelas deverá ser independente da numeração das figuras); logo, deve-se constar espaço duplo e também alinhado à esquerda, titula-se a tabela (ou gráfico) em letras cursivas, anotando com maiúsculas as letras iniciais de palavras importantes. As tabelas e gráficos devem vir acompanhados de suas fontes de maneira clara, dentro do texto, de forma que se possa comprovar sem inconvenientes a procedência dos dados. Além disso, deve-se informar expressamente quais tabelas ou gráficos foram elaborados pelo autor, autora ou autores. Dentro do texto do artigo, cada tabela ou gráfico deve ser mencionado pelo seu número e não por frases como “a tabela seguinte” ou “o gráfico anterior”, pois a diagramação pode exigir colocar a tabela ou gráfico em um lugar que não esteja tão próximo à linha a qual se refere.
- **Figuras:** Quando o artigo incluir fotografias ou ilustrações, é suficiente o arquivo digital respectivo, que deve ser enviado dentro do texto no lugar a que se refere. Os diagramas, desenhos, figuras, fotografias ou ilustrações devem estar com numeração seguida e com um subtítulo que comece com “Figura:” e logo se deve indicar muito brevemente o conteúdo de tal figura. As figuras devem vir acompanhadas de suas fontes de maneira clara, dentro do texto ou em nota de rodapé, de forma que

possa comprovar sem inconvenientes sua autoria ou procedência. Também se deve indicar expressamente quais figuras foram elaboradas pelo autor, autora ou autores. Não se deve incluir material gráfico sujeito a “copyright” ou outros direitos de autor sem haver obtido previamente a permissão escrita respectiva. Dentro do texto do artigo, cada figura deve ser citada, indicando seu número e não por meio de frases como “a figura seguinte” ou “a figura anterior”, pois a diagramação pode exigir que a figura seja colocada em um local distante à linha a qual se referia.

- **Anexos:** Não se deve incluir anexos ao final do artigo, todos os documentos devem estar incorporados de maneira analítica no interior do corpo do artigo como foi indicado anteriormente (tabelas, gráficos, fotos, etc.).
- **Lista final de referências:** Ao final do texto do artigo inclui-se uma lista de referências bibliográficas que contenha todas as referências e somente as que foram citadas dentro do texto, nas tabelas, nos gráficos, nas fotografias, etc., e nas notas.

As referências devem ser atuais, preferencialmente dos últimos três anos, e pertinentes (suficientes, necessárias e com todos os dados requeridos segundo a metodologia APA). Os autores que considerarem os textos clássicos dentro do campo de conhecimento importantes devem citá-los.
- **Sistema de referências:** Será utilizado o sistema de referências da APA, última versão (sexta em espanhol ou posteriores), que é o “sistema de sobrenome (data)”, o qual deve ser usado consistentemente dentro do texto e com as notas de rodapé. Nas referências gerais basta colocar o sobrenome do autor, autora ou autores, seguidos pela data entre parênteses. Se for informada a referência precisa de um texto, agrega-se essa informação depois da data da respectiva página, precedida de uma vírgula, um espaço, um “p”(se são várias páginas, “pp”), um ponto e um espaço. Por exemplo:

... como se explica em Rogoff (1993).
... como ela argumentou (Rogoff, 1993).
... como é afirmado expressamente por Rogoff (1993, p.31).
... nas palavras com as quais ela o formulou (Rogoff, 1993, pp. 31-32).
Em nenhum caso serão inseridas notas no rodapé da página nas quais figure a referência completa, esta somente deve aparecer na lista final de referências.
A lista final de referências bibliográficas deve ser elaborada no estilo da APA.

Material protegido: Se é utilizado material protegido por “copyright”, os autores e autoras serão os responsáveis por obter a permissão escrita dos que possuem os direitos. A princípio, citar mais de uma tabela ou gráfico de um mesmo livro ou artigo, o um parágrafo de 500 palavras ou mais, requer permissão prévia por escrito do titular do direito.

Avaliação e revisão

- A revista, com consentimento do autor, autora ou autores, realizará as mudanças editoriais que sejam necessárias para proporcionar ao artigo uma maior clareza, precisão e coerência possíveis. Em consequência disso, recomenda-se que os autores e autoras escrevam com o maior rigor, utilizando boa ortografia, parágrafos homogêneos e claros e buscando empregar os sinais de pontuação de maneira precisa. Deve-se evitar as redundâncias no texto e o uso reiterativo de siglas; estas não substituem a palavra em questão e fazem com que os leitores e leitoras se cansem e percam incentivos para ler o seu texto.
- Os artigos são submetidos a avaliação de pelo menos dois consultores ou consultoras, que dispõem de um mês para emitir seus conceitos avaliativos. Uma vez analisado o documento proposto, o autor, autora ou autores receberão a avaliação para sua revisão e ajustes. Esses terão um prazo fixado pelo editor da revista para enviarem de novo à plataforma OJS o artigo devidamente revisado, ressaltando as modificações na cor verde. De acordo com a opinião dos avaliadores e avaliadoras ou do grupo editor, o artigo corrigido poderá ser enviado a nova apreciação pelos primeiros avaliadores e avaliadoras, ou por outros diferentes.
- Uma vez colocado o artigo no sistema OJS (Open Journal System) da revista, todos os autores e autoras estão de acordo com a “Cessão de Copyright” realizada pela revista, no caso de o artigo ser aprovado para sua publicação. Esse acordo de cessão permite à equipe editorial proteger o material em nome dos autores e autoras sem que eles e elas renunciem a seus direitos de autoria. A cessão de copyright inclui os direitos exclusivos de reprodução e de distribuição do artigo, incluindo as reimpressões, as reproduções fotocopiadas em formatos eletrônicos ou de outro tipo, assim como as traduções.
- Serão enviadas aos autores as provas tipográficas dos artigos antes da impressão da revista. As correções devem limitar-se aos erros de digitação. Não serão aceitas novas linhas, frases ou novos parágrafos. Deve-se indicar a página e a linha que precisar ser modificada nas páginas de prova.
- O sistema OJS (Open Journal System) da revista permite uma comunicação em linha para que os autores e autoras possam estar cientes do estado de seus trabalhos.
- O site do sistema OJS da revista é: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index>. O endereço eletrônico da revista é: revistaumanizales@cinde.org.co.

Guia específico para a elaboração da lista final de referências

A revista possui ênfase em textos científicos e acadêmicos, por isso, utiliza nos artigos a lista de referências (documentos usados efetivamente para sustentar a pesquisa) e não a bibliografia (documentos que serviram de fundamento aos autores ou autoras, mas que não necessariamente foram usados na investigação). Nesse sentido, todas as citações devem aparecer na lista de referências e todas as referências devem ser citadas no texto. É importante incluir nas referências a fonte diretamente consultada. Por exemplo, se a consulta foi em um resumo, deve-se reportar esse e não o artigo completo, como se este tivesse sido lido.

Livros com um autor ou autora:

Sobrenome ou sobrenomes do autor ou da autora, uma vírgula, um espaço, a inicial ou iniciais do nome seguidas de um ponto, espaço, ano entre parênteses, ponto, espaço, título do livro (em letra cursiva ou somente as letras iniciais de algumas palavras em maiúsculas, se necessário – a primeira letra depois de dois pontos de um título em inglês, nomes de instrumentos, congressos ou seminários, nomes próprios ou palavras que se quer ressaltar), ponto, espaço, cidade (em caso de USA: cidade, Estado de forma abreviada; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editora e ponto. Se for um autor corporativo, escreve-se o nome completo da instituição. Não se deve usar siglas nem abreviaturas.

Livros com dois ou mais autores e/ou autoras:

Os nomes dos autores ou autoras separam-se pela conjunção “&”, em minúscula. Em caso de mais de dois e menos de seis autores, separam-se os nomes com vírgula, e entre o penúltimo e o último, põe-se “&”. Quando são seis ou mais autores e/ou autoras, o sétimo e os subsequentes são abreviados com et al. (em minúsculas, sem cursivas e com um ponto no final). Isso ocorre para a

lista de referências; para citar a obra no texto (tratando-se de mais de seis autores ou autoras), somente é mencionado o primeiro dos autores ou autoras, e os seguintes são abreviados com et al.

Capítulo em livro editado:

O sobrenome ou os sobrenomes e iniciais do autor, da autora ou dos autores, deverão ser escritos como no caso anterior. Posteriormente, o ano entre parênteses, ponto, espaço e o título do capítulo, em letra normal, sem aspas, ponto, espaço, “Em”, espaço, inicial ou iniciais do nome dos editores ou compiladores, espaço, sobrenome, vírgula, entre parênteses se são editores ou compiladores (abrevia-se “Ed.” se for um editor, “Eds.” se for mais de um, “Comp.” ou “Comps.” se for um ou mais de um compilador), vírgula, espaço, título do livro (em letra cursiva), espaço, e entre parênteses escreve-se a primeira e a última página do capítulo (abrevia-se “pp.” para “páginas”, e os números são separados com um traço curto). Logo, coloca-se um ponto, espaço, cidade (em caso de USA: cidade, Estado de forma abreviada; exemplo: Boston, MA), dois pontos, espaço, editora, ponto.

Artigo em Revista:

O sobrenome ou os sobrenomes e iniciais do autor, da autora ou dos autores são escritos como no primeiro caso. Em seguida, virá o ano entre parênteses, ponto, espaço e o título do artigo, em letra normal, sem aspas, ponto, espaço, nome da revista em letra cursiva, vírgula em letra cursiva, número do volume da revista em letra cursiva e com números arábicos (sem escrever “vol.”), vírgula em letra cursiva, primeira e última páginas separadas por traço em letra normal, ponto. A primeira letra das palavras principais (exceto artigos, preposições e conjunções) do título da

revista coloca-se em letra maiúscula. Se a revista tem um título muito parecido ao de outras ou não é muito conhecida, acrescenta-se entre parênteses e em letra cursiva a instituição, ou a cidade e, se for conveniente, o país. Se a numeração dos fascículos do volume é consecutiva, não se coloca o número do fascículo. Se cada fascículo do volume começa com uma nova numeração, acrescenta-se o número do fascículo entre parênteses, em numeração arábica e em letra normal. Se não há volumes, mas há números, coloca-se “n.” e o número em numeração arábica e em letra normal.

Livro ou informe de alguma instituição:

O nome da instituição não deve ser abreviado e não se deve utilizar siglas, a não ser que o nome usual da instituição seja uma sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Depois do nome da instituição, coloca-se um ponto. Se for um ministério, secretaria, departamento administrativo, etc., como todos eles têm nomes parecidos, primeiro coloca-se o país, vírgula, espaço, nome do ministério, secretaria, etc.

Dicionários ou Enciclopédias:

Informa-se primeiro o nome do autor, da autora ou do editor (“Ed.” entre parênteses quando for um editor). Depois do título do dicionário ou da enciclopédia e de um espaço, acrescenta-se entre parênteses a edição, se não for a primeira, vírgula e o volume consultado. Não se coloca página nem vocábulo.

Palestras ou conferências em simpósios, congressos, reuniões, etc.:

Se a contribuição está publicada em um livro com editor, deve-se assinalar a publicação e citar como capítulo de livro editado. O título do simpósio, congresso ou reunião deve estar em letra normal com as iniciais maiúsculas nas palavras principais. Se a contribuição não está publicada, coloca-se o mês em que o evento ocorreu, separado por uma vírgula

e em seguida o ano. Depois do título da palestra ou da conferência (escrito em letra normal) acrescenta-se ponto, espaço, “Palestra apresentada em”, o nome completo do congresso com as palavras principais em letra maiúscula, vírgula, espaço, cidade, vírgula, espaço, país, ponto.

Monografia, Dissertação ou Tese:

Após o sobrenome e as iniciais do autor ou da autora, escreve-se entre parênteses o ano em que foi defendida a monografia, dissertação ou tese. O título deve estar em letra normal, somente com a letra inicial em maiúscula. Em seguida, ponto, espaço, “Tese para certificação ao título de”, o título, a Escola ou o Departamento, Universidade, cidade, país. Quando se trata de uma tese de doutorado que não está publicada, deve-se assinalar ao final entre parênteses “Tese de doutorado não publicada”, com ponto depois de fechar o parênteses final. Quando se trata de uma tese de doutorado que está publicada, deve-se assinalar ao final entre parênteses “Tese de doutorado publicada em”, com o título, volume e páginas da obra na qual foi publicada, com o ano de publicação, se for posterior ao ano de defesa, ponto, cidade, dois pontos, editora, com ponto depois de fechar o parênteses final.

Documentos em meio eletrônico:

Se for um artigo que é uma cópia de uma versão impressa em uma revista, utiliza-se o mesmo formato para artigo de revista, colocando entre colchetes “[Versão eletrônica]” depois do título do artigo. Se a revista não está publicada em versão impressa, mas é uma revista virtual, utiliza-se o mesmo formato, colocando entre colchetes depois do título da revista “[Revista virtual]”. Se for um documento que não pertence a uma revista, mas que aparece em uma página web de outra pessoa ou instituição, escreve-se depois do título as demais informações encontradas. Nos três casos, escreve-se ao final “Consultado em”, a última

data em que a página foi consultada (no formato “[dia] do [mês] do [ano]”), espaço, “na URL”, espaço, e a URL completa começando com “http/” de tal maneira que o leitor possa copiá-la em seu computador e obter o mesmo documento. Não se coloca ponto final depois da URL. Todas as URL que apareçam na lista final de referências devem ser verificadas no computador antes do envio do artigo à revista (seleciona-se a URL, coloca-se Control+Clic e deverá aparecer o documento na tela. Se isso não ocorrer, há um erro na URL informada).

FORMATO PARA EVALUACION DE ARTÍCULOS Y DOCUMENTOS
REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

TÍTULO DEL ARTÍCULO: _____

¿EL ARTÍCULO ES INÉDITO Y NO HA SIDO PUBLICADO EN SU TOTALIDAD O PARCIALMENTE EN NINGÚN OTRO MEDIO? (Para verificar este punto, la revista utiliza el programa antiplagio Turnitin, que hace una búsqueda en la red y determina qué porcentaje de similitudes tiene el artículo con otros textos (si hay similitudes) y en qué direcciones aparecen).

INTERÉS DEL ARTÍCULO: (¿El artículo o documento es accesible e interesante para una audiencia latinoamericana y, en general, internacional?).

TESIS QUE SE SUSTENTA: (¿Qué es lo principal que se dice del asunto de que se habla?).

TIPO DE ARTÍCULO: Ingrese en la caja de texto los comentarios según su elección sobre el tipo de artículo que corresponde en las siguientes opciones:

- 1) **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones:
- 2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales:
- 3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias:
- 4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión:
- 5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos:
- 6) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular:
- 7) **Documento de reflexión no derivado de investigación:**

INGRESE SUS COMENTARIOS SI ESTIMA CONVENIENTE EN LA CAJA DE TEXTO:

UBICACIÓN EN EL CAMPO: (¿El artículo o documento se ubica con claridad en un campo problemático específico, de interés y actualidad? ¿Contribuye significativamente a enriquecer ese campo? ¿Refleja un conocimiento y utilización adecuados, no necesariamente exhaustivos, del trabajo anterior en ese campo en general, y en particular en el tema específico desarrollado?).

RESUMEN: (Se requiere también un resumen en español, inglés y portugués del artículo, máximo 130 palabras para artículos resultado de investigación e innovación finalizada y para artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos. Los artículos resultados de investigación e innovación finalizada son del tipo 1, 2 ó 3 que aparecen en la Información general de la Guía para autores de artículos de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo.

Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen, en caso de que el artículo sea resultado de investigación e innovación finalizada:

- Debe ser ANALÍTICO.
- Debe mencionar los OBJETIVOS principales de la investigación.
- Debe mencionar el ALCANCE de la investigación.
- Debe mencionar la METODOLOGÍA empleada en la investigación.
- Debe mencionar los principales RESULTADOS y CONCLUSIONES de la investigación.
- NO debe tener referencias bibliográficas.

En el caso de los artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos el resumen debe expresar de manera sintética, clara y precisa lo desarrollado en el artículo. Debe tener menos de 130 palabras y decir al inicio qué tipo de resumen es: 1. Analítico ó 2. Descriptivo.

PALABRAS CLAVE: (¿Presenta de 3 a 10 palabras clave en español, inglés y portugués tomadas de un “Thesaurus” nacional o internacional? ¿Las palabras clave son adecuadas?, ¿Se requiere alguna otra palabra clave? ¿Las palabras clave están en tres idiomas: español, inglés y portugués?).

TÍTULO: (¿Sintetiza el título el núcleo del artículo? ¿La extensión del título se ajusta a las 12 palabras que se recomiendan? ¿El título está en tres idiomas: español, inglés y portugués?).

EXTENSIÓN: (¿El artículo es preciso, concreto, usa economía de lenguaje y tiene menos de 7.500 palabras?).

INTRODUCCIÓN: (¿Es adecuada? ¿Es interesante y atrae al lector a leer todo el artículo?).

COHERENCIA ARGUMENTATIVA O EXPOSITIVA: (¿Los argumentos apoyan la tesis; los argumentos están organizados lógica y progresivamente, conectados adecuadamente; los argumentos son explícitos y pertinentes; las citas son funcionales; la exposición está organizada jerárquicamente?).

PRECISIÓN Y CLARIDAD CONCEPTUAL: (¿Los conceptos son adecuados a las argumentaciones? Cuando se los define, ¿es esta definición precisa, etc.?).

COHESIÓN TEXTUAL: (¿El texto tiene adecuación gramatical, cohesión sintáctica y conceptual, organización coherente?).

ACTUALIDAD Y PERTINENCIA DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (¿Son pertinentes, suficientes, actuales (de los últimos tres años)? ¿Son todas ellas necesarias? ¿Están todas las referencias citadas en el texto y únicamente las citadas? ¿Se presentan todos los datos requeridos en cada referencia de la lista final según la metodología de la APA (última versión)?).

RECOMENDACIONES: (Se ruega presentar primero las sugerencias generales; luego, otras anotaciones específicas con número de página y ojalá número de párrafo o línea. También puede realizar las anotaciones en comentarios al margen sobre el archivo Word del artículo).

CONCEPTO FINAL: (Favor marcar una de las siguientes opciones).
El texto es publicable como está (o apenas con mínimas correcciones editoriales).
El texto es publicable con modificaciones menores sin necesidad de nueva evaluación.
El texto es publicable con modificaciones sustanciales y nueva evaluación.

**FORM FOR THE EVALUATION OF ARTICLES AND DOCUMENTS
LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH**

TITLE OF THE ARTICLE: _____

IS THE ARTICLE UNEDITED AND HASN'T BEEN PUBLISHED IN ITS ENTIRETY OR PARTIALLY IN ANOTHER MEDIUM? (To verify this information the journal uses the anti-plagiarism program Turnitin, which searches the web and determines the percentage of similarities that the article has with other texts (if there are similarities) and where these similarities appear).

INTEREST IN THE ARTICLE: (Is the article or document accessible and interesting for a Latin American and/or international readership?).

THESIS OF THE ARTICLE: (What is the main theme of the article regarding the topic that it covers?).

TYPE OF ARTICLE: Enter in the textbox any comments related to the type of article that you select from the following options:

- 1) **Scientific and technological research.** Document that presents the original results of completed research projects in a detailed manner. The structure generally used contains four main sections: introduction, methodology, results and conclusions:
- 2) **Reflective article.** Document that presents the results of completed research from an analytical, interpretative or critical perspective developed by the author on a specific topic using original sources:
- 3) **Literature Review.** Document that is the result of a completed study that analyses, systematizes and integrates the results of published or unpublished research from a scientific or technological field with the goal of identifying progress and trends. This is characterized by a careful literature review consisting of at least 50 references:
- 4) **Short article.** Brief document that presents original or preliminary results from a scientific or technological study that require a prompt dissemination:
- 5) **Case study.** Document that presents the results of a study on a particular situation with the goal of identifying technical and methodological experiences from a specific case. This includes a systematic review of the literature on analogous cases:
- 6) **Topic review.** Document that is the result of a critical literature review on a particular topic:
- 7) **Reflective document that is not a result of a study.**

ENTER YOUR COMMENTS IN THE TEXT BOX BELOW (Optional):

LOCATION IN A FIELD: (Can the article or document be located with clarity in a specific field that is of interest and us currently relevant? Does it significantly contribute to enriching the field? Does it reflect on knowledge and the appropriate use, not necessarily in an exhaustive manner, of the work that has been carried out in this field in general and in particular regarding the specific topic that has been developed?).

ABSTRACT: The journal requires an abstract in Spanish, English and Portuguese, maximum 130 words for articles that are the result of completed research and innovation as well as for articles that aren't the result of completed research and theoretical articles. The articles that are results of completed research and innovation are of the Types 1, 2 and 3 that appear in the General Information of the Guide for authors of articles of the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth. This abstract is a complete summary that uses the services of synthesis and information and allows for the indexing of the article.

Authors should take the following aspects into account in the abstract, in the case of which the article is the result of completed research and innovation:

- It should be ANALYTICAL.
- The main OBJECTIVES of the research should be mentioned.
- The SCOPE of the research should be mentioned.

- The METHODOLOGY used in the research should be included.

The main RESULTS and CONCLUSIONS of the research should be mentioned. It should NOT include bibliographical references.

In the case of articles that aren't the result of completed research or theoretical studies, the abstract should summarize the content of the article in a clear and precise manner. It should have less than 130 words and at the beginning specify what type of abstract it is: 1. Analytical or 2. Descriptive.

KEY WORDS: (Does it present 3 to 10 key words in Spanish, English and Portuguese taken from a national or international Thesaurus? Are the key words appropriate? Does it require any other key word? Are the key words in three languages: Spanish, English and Portuguese?)

TITLE: (Does the title summarize the main content of the article? Does the title comply with the 12 word title guideline that is recommended? Is the title in three languages: Spanish, English and Portuguese?)

LENGTH: (Is the article precise, organized, economizes language and has less than 7,500 words?).

INTRODUCTION: (Is it appropriate? Is it interesting and does it create interest in reading the whole article?)

COHERENCE OF ARGUMENT OR NARRATIVE: (Do the arguments support the article's thesis; are the arguments organized logically and progressively and appropriately connected? Are the arguments explicit and pertinent? Do the references support the argument? Is the narrative organized in a hierarchical manner?).

CONCEPTUAL PRECISION AND CLARITY: (Are the concepts appropriate for the arguments? When these are defined, are they precise definitions?).

COHESION OF THE TEXT: (Does the text have appropriate use of grammar, cohesive and conceptual syntax and a coherent structure?).

DATE AND RELEVANCE OF BIBLIOGRAPHIC REFERENCES: (Are these relevant, sufficient, current (within the last three years?) Are they all necessary? Are all of the references cited in the text? Is all of the required data included in each reference in the final list according to the most recent version of the APA norms?)

RECOMMENDATIONS: (We ask you to initially present general suggestions, followed by other more specific comments with page number and hopefully paragraph and line number. You can also make recommendations through the commentaries at the margin of the Word file of the article).

FINAL EVALUATION: (Please select one of the following options),

The text is publishable as it is (or with a few minor editorial corrections).
The text is publishable with minor modification and without the need for another evaluation.
The text is publishable with substantial modifications and a new evaluation.
The text is NOT publishable in the Journal.

FORMATO PARA AVALIAÇÃO DE ARTIGOS E DOCUMENTOS
REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE

TÍTULO DO ARTIGO: _____

O ARTIGO É INÉDITO E NÃO FOI PUBLICADO EM SUA TOTALIDADE OU PARCIALMENTE EM NENHUM OUTRO MEIO? (Para verificar este ponto, a revista utiliza o programa anti-plágio Turnitin, que faz uma busca em rede e determina qual a porcentagem de similaridades que tem o artigo com outros textos – se há semelhança – e em que locais aparecem).

INTERESSE PELO ARTIGO: (O artigo ou documento é acessível e interessante para uma audiência latino-americana e, em geral, internacional?).

INFORMAÇÕES SUSTENTADAS: (Qual é o principal assunto tratado?).

TIPO DE ARTIGO: Informe na caixa de texto os comentários segundo sua avaliação sobre o tipo de artigo que corresponde às seguintes opções:

- 1) **Artigo de investigação científica e tecnológica.** Documento que apresenta, de maneira detalhada, os resultados originais de projetos de pesquisa terminados. A estrutura geralmente utilizada contém quatro partes importantes: introdução, metodologia, resultados e conclusões:
- 2) **Artigo de reflexão.** Documento que apresenta resultados de investigação finalizada a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, utilizando fontes originais:
- 3) **Artigo de revisão.** Documento resultado de uma pesquisa finalizada na qual são analisados, sistematizados e integrados os resultados de investigações publicadas ou não publicadas, sobre um campo da ciência ou da tecnologia, com o fim de informar a respeito dos avanços e das tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências:
- 4) **Artigo curto.** Documento breve que apresenta resultados originais preliminares ou parciais de uma pesquisa científica ou tecnológica, que, no geral, requerem uma rápida difusão:
- 5) **Relato de caso.** Documento que apresenta os resultados de um estudo sobre uma situação particular com o fim de divulgar as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso específico. Inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos:
- 6) **Revisão de tema.** Documento resultado da revisão crítica de literatura sobre um tema em particular:
- 7) **Documento de reflexão não derivado de pesquisa:**

INFORME SEUS COMENTÁRIOS NA CAIXA DE TEXTO, SE ACHAR NECESSÁRIO:

ORIENTAÇÃO NO CAMPO: (O artigo ou documento orienta-se claramente em um campo problemático específico, atual e que desperta interesse? Contribui significativamente para enriquecer esse campo? Reflete um conhecimento e atualização adequados, não necessariamente exaustivos do trabalho anterior nesse campo em geral, e em particular no tema específico desenvolvido?).

RESUMO: (Requer-se também um resumo em espanhol, inglês e português do artigo, com no máximo 130 palavras para artigos resultados de pesquisa e inovação finalizada e para artigos que não são resultado de investigação finalizada e para os teóricos. Os artigos resultados de investigação e inovação finalizadas são do tipo 1, 2 ou 3, que aparecem na Informação Geral do Guia para autores de artigos da Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude. Esse resumo é um sumário completo que se utiliza nos serviços de síntese e informação e permite indiciar e recuperar o artigo).

É necessário levar em conta também os seguintes aspectos do resumo, no caso de o artigo ser resultado de investigação e inovação finalizada:

- Deve ser ANALÍTICO.
- Deve mencionar os OBJETIVOS principais da pesquisa.
- Deve mencionar o ÂMBITO da investigação.
- Deve mencionar a METODOLOGIA empregada na pesquisa.

Deve mencionar os principais RESULTADOS e CONCLUSÕES da investigação. Não deve contar referências bibliográficas.

No caso dos artigos que não são resultados de pesquisa finalizada e que são teóricos, o resumo deve expressar de maneira sintética, clara e precisa o desenvolvimento do artigo. Deve ter pelo menos 130 palavras e informar no início o tipo de resumo: 1. Analítico ou 2. Descritivo.

PALAVRAS-CHAVE: (Apresenta de 3 a 10 palavras-chave em espanhol, inglês e português retiradas de um “Thesaurus” nacional ou internacional? As palavras-chave são adequadas? É necessária alguma outra palavra-chave? As palavras-chave estão em três idiomas: espanhol, inglês e português?).

TÍTULO: (O título sintetiza a ideia principal do artigo? A extensão do título se ajusta às 12 palavras que são recomendadas? O título está em três idiomas: espanhol, inglês e português?)

EXTENSÃO: (O artigo é preciso, concreto, usa economia de palavras e tem menos de 7.500 palavras?).

INTRODUÇÃO: (É adequada? É interessante e incentiva o leitor a ler todo o artigo?).

COERÊNCIA ARGUMENTATIVA OU EXPOSITIVA: (Os argumentos apoiam a tese; os argumentos estão organizados lógica e progressivamente e estão conectados adequadamente; os argumentos são explícitos e pertinentes; as citações são funcionais; a exposição está organizada hierarquicamente?).

PRECISÃO E CLAREZA CONCEITUAL: (Os conceitos são adequados às argumentações? Quando são definidos, essa definição é precisa, etc.?).

COESÃO TEXTUAL: (O texto tem adequação gramatical, coesão sintática e conceitual, organização coerente?).

ATUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (São pertinentes, suficientes, atuais (dos últimos três anos)? São necessárias? Todas as referências estão citadas no texto e estão presentes nas referências somente as que foram citadas? São apresentados todos os dados requeridos em cada referência da lista final segundo a metodologia APA (última versão)?).

RECOMENDAÇÕES: (É necessário apresentar primeiro as considerações gerais; em seguida, outras anotações específicas com número de página e número do parágrafo ou da linha. Também é possível fazer as anotações em forma de comentários na margem do arquivo em formato Word).

PARECER FINAL: (Favor marcar uma das seguintes opções).

Texto é publicável da maneira como está escrito (ou apenas com mínimas correções editoriais).

Texto é publicável com pequenas modificações, sem a necessidade de uma nova avaliação.

Texto é publicável com modificações substanciais e uma nova avaliação.

Texto não é publicável para a revista.

**CERTIFICADO DE MANUSCRITO INÉDITO Y NO PRESENTACIÓN
SIMULTÁNEA**

Certifico que este manuscrito que en calidad de autor presento a la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, con el propósito de someterlo a proceso de evaluación para su eventual publicación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación. Así mismo, declaro que no está propuesto para evaluación en otra revista y me comprometo a no presentarlo a otra publicación durante el proceso de evaluación en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Como autor, me responsabilizo del contenido del manuscrito y certifico que este es en su totalidad producción intelectual propia, y que los datos y textos tomados de documentos publicados de otros autores están debidamente referenciados en citas destacadas como tal e indicados en las referencias al final del documento.

**CERTIFICATE OF NON-SIMULTANEOUS SUBMISSION OF
UNPUBLISHED MANUSCRIPT**

I/we certify in the capacity of author(s) that this manuscript presented to the Latin American Journal in Social Sciences, Childhood and Youth with the aim of submitting it to the evaluation process for its eventual publication, has neither been published nor accepted by any other publication. Furthermore, I/we declare that it is not being evaluated by any other magazine and I/we commit to not presenting it to any other publication during the evaluation process for the Latin American Journal in Social Sciences, Childhood and Youth

As author(s) I/we take responsibility for the manuscript's content and I/we certify that this is completely my/our own intellectual production and the data and texts taken from published documents of other authors are correctly referenced with citations as indicated in the reference section at the end of the document

**CERTIFICADO DE MANUSCRITO INÉDITO E NÃO
APRESENTAÇÃO SIMULTÂNEA**

Certifico que este manuscrito o qual em qualidade de autor apresento à Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude, com o propósito de submetê-lo ao processo de avaliação para sua eventual publicação, não foi publicado nem aceito em outra publicação. Além disso, declaro que não está proposto para avaliação em outra revista e me comprometo a não apresentá-lo a outra publicação durante o processo de avaliação da Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude.

Como autor, me responsabilizo pelo conteúdo do manuscrito e certifico que esse é em sua totalidade uma produção intelectual própria, e que os dados e textos provenientes de documentos publicados de outros autores estão devidamente referenciados em citações destacadas como tal e indicados nas referências ao final do documento.

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Señor
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Director-Editor

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

En virtud de lo previsto en los artículos 76 y 77 de la Ley 23 de 1982 de la República de Colombia, y las demás normas internacionales sobre Derechos de Autor, y con la finalidad de que la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD pueda poner a disposición mi trabajo en toda su extensión tanto directamente como a través de intermediarios, ya sea de forma impresa o electrónica, por medio de la presente autorizo a publicar en texto impreso y en medio electrónico, bien sea mediante formatos electrónicos de almacenamiento, en el website de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD o de cualquier otro editor, siempre y cuando se haga sin fines de lucro, y con el fin de divulgar el mismo a la comunidad académica y científica internacional de acuerdo a las condiciones establecidas por el comité editorial de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, el artículo _____

cuyoautor(es)

Garantizo que el Artículo no ha sido publicado antes y que he obtenido permiso del titular del derecho de autor para reproducir en el Artículo y en todos los medios el material que no es propio, que el Artículo no contiene ningún planteamiento ilícito y que no infringe algún derecho de otros.

No obstante lo anterior, como Autor conservo los derechos morales y comparto los patrimoniales con la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, la cual puede reproducir el artículo en sus páginas y en otros medios en los que ella haga los contactos, sin limitación en el tiempo o número de ejemplares, con la condición que me identifiquen como Autor(es) del Artículo y sin alterar el texto del artículo publicado sin el consentimiento del Autor(es).

La novedad y originalidad del artículo siempre será para la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD y se debe citar siempre la fuente de publicación cuando sea referenciado en otros medios por parte del autor(es) y otras personas que lo incluyan en sus textos. Así mismo como Autor(es) podremos utilizar después de la publicación en la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD todo o parte del Trabajo en un libro del Autor(es) o en una colección de trabajos del autor(es). Manifiesto igualmente que el contenido de este artículo ha sido revisado y aprobado por todos los autores y manifiesto(amos) que estoy(amos) de acuerdo en su publicación.

En caso de que por gestiones o convenios la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD perciba algún tipo de ingreso económico por cuenta del artículo que autorizo a publicar, cedo las regalías que se obtengan de estas publicaciones exclusivamente para fines editoriales de la revista. En ningún momento los recursos que se perciban por este motivo pueden ser utilizados como lucro por parte de alguna de las personas o instituciones que participan como editores de la revista y exclusivamente serán asignados a fortalecer procesos que redunden en cualificar el trabajo académico y editorial que realiza la Revista.

Firma: (colocar aquí la firma escaneada)

NOMBRE AUTOR: ...

Documento de identidad: Tipo:...

Número:...

FECHA:...

TRANSFER OF COPYRIGHT

Mr.
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Director-Editor

LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH

According to Articles 76 and 77 of Law 23 of 1982 of the Republic of Colombia and other international copyright regulations, I/we authorize the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH to make my/our work available as much as possible directly or through intermediaries, whether it be in print or electronic media, authorizing it to be published in print or electronic media, publishing it electronically on the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH website or on any other editorial or journal website, provided that it is nonprofit and has the purpose of disseminating information to the international scientific and academic community in accordance with the conditions established by the editorial committee of the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, the article _____

_____ whose author(s) guarantee that the Article has not been published before and that I have obtained copyright permission to reproduce the Article and all of its associated media, that the Article doesn't contain any unlawful statements and that the article doesn't infringe on the rights of others. In spite of the above, as Author I maintain the moral rights and share proprietary rights with the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, which can reproduce the article in their publications and other media that they make contact with, without limitations based on time or the number of copies that can be produced, with the condition that they identify me/us as Author(s) of the Article and do not alter the published text unless they have my/our consent. The initial and original publication of the article will always be maintained with the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH and the publication source always has to be cited when referenced in other media by the author(s) and other persons that are included in its texts. Additionally, after publication in the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, as author(s) I/we can use all or a part of the work in a book by the Author(s) or in a collection of works of the Author(s). I/we also declare that the content of this article has been reviewed and approved by all of the Authors and we declare that we are in agreement with its publication.

In the event that the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, through arrangements or agreements, receive any economic remuneration for the article that I authorize to be published; I cede all royalties that are obtained from these publications to be used exclusively for the editorial purposes of the magazine. At no time can these resources received be used as profit by any of the persons or institutions that participate as editors in the magazine and I/we understand that this income will be exclusively allocated to strengthening processes related to the academic and editorial work that the magazine carries out.

Signature(s) (place the scanned signature(s) here)

AUTHOR'S NAME(S): ...

ID #: Type:...

Number:...

DATE: ...

CESSÃO DE DIREITOS DO AUTOR

Senhor
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Diretor-Editor

REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE

Em virtude do previsto nos artigos 76 e 77 da Lei 23 de 1982 da República da Colômbia, e as demais normas internacionais sobre Direitos de Autor, e com a finalidade de que a REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE possa publicar o meu trabalho em toda sua extensão tanto diretamente como através de intermediários, seja de forma impressa ou eletrônica, por meio desta a autorizo a publicar em texto impresso e em meio eletrônico, seja mediante formatos eletrônicos de armazenamento, no website da REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE ou de qualquer outro editor, contanto que seja sem fins lucrativos e com a finalidade de divulgá-lo à comunidade acadêmica e científica internacional de acordo com as condições estabelecidas pelo comitê editorial da REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE, o artigo _____

_____ cujo(s) autor(es) garante(m) que o Artigo não foi publicado antes e que o titular do direito de autor autorizou a reprodução no Artigo e em todos os meios o material que não for próprio, que o Artigo não contém nenhuma abordagem ilícita e que não infringe nenhum direito de outrem.

Não obstante ao exposto acima, como Autor conservo os direitos morais e compartilho os patrimoniais com a REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE, a qual pode reproduzir o artigo em suas páginas e em outros meios os quais ela tenha contato, sem limitação de tempo ou número de exemplares, com a condição que me identifiquem como Autor(es) do Artigo e sem alterar o texto do artigo publicado se não houver o consentimento do(s) Autor(es).

A novidade e originalidade do artigo sempre será para a REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE e deve-se citar sempre a fonte de publicação quando for referenciado em outros meios por parte do(s) autor(es) e de outras pessoas que o incluam em seus textos. Igualmente como Autor(es) poderemos utilizar após a publicação na REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE todo o porte do Trabalho em um livro do(s) Autor(es) ou em uma coleção de trabalhos de autor(es). Manifesto/manifestamos ainda que o conteúdo deste artigo foi revisado e aprovado por todos os autores e manifesto/manifestamos que estou/estamos de acordo com sua publicação.

Em caso de que por gestões ou convenções a REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE receba algum tipo de retorno econômico por conta do artigo que autorizo a publicar, cedo o montante que for recebido dessas publicações exclusivamente para fins editoriais da revista. Em nenhum momento os recursos recebidos por esse motivo poderão ser utilizados como lucro por parte das pessoas ou instituições que participam como editoras da revista e serão exclusivamente alocados para fortalecer processos que resultem em qualificar o trabalho acadêmico e editorial que realiza a Revista.

Assinatura: (colocar aqui a assinatura digitalizada)

NOME AUTOR: ...

Documento de identidade: Tipo:...

Número:...

DATA:...

FACTOR DE IMPACTO DE LA REVISTA

Se recibieron para este número (Volumen 13 N°2 de julio-diciembre de 2015), 79 artículos de los cuales se aceptaron 46 y se rechazaron 33, lo que equivale a un 42 % de artículos rechazados

Factor de impacto de la revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el índice Scielo Colombia (Índice bibliográfico con comité de selección)

Año 2014		Total de citas recibidas Primer Semestre 2015 451
Factor de impacto en un periodo de dos años	98	
Vida media	5.46	
Total de citas concedidas	3038	
Total de citas recibidas	383	



Fecha del último
procesamiento
08-06-2015

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
ISSN 1692-715X

Lista de datos fuente

▼ - haga un click para seleccionar la columna de ordenación
▲ - indica el orden actual

título de la revista/año ▲	n. de fascículos ▼	n. de artículos ▼	n. de citas concedidas ▼	n. de citas recibidas ▼	media de artículos por fascículo ▼
Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv	11	256	8630	404	23.27
2015	1	22	875	30	22.00
2014	2	34	1266	98	17.00
2013	2	42	1326	92	21.00
2012	2	55	1851	104	27.50
2011	2	49	1532	62	24.50
2010	2	54	1780	18	27.00
total	11	256	8630	404	23.27



Fecha del último
procesamiento
09-06-2015

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
ISSN 1692-715X

Factor de impacto en un periodo de dos años

año base 2015

revistas en orden alfabético	citas en 2015 para				artículos publicados en			factor de impacto	citas hechas en 2015 para artículos de 2015	artículos publicados en 2015	índice de inmediatez
	título	todos los años	2014	2013	2014+ 2013	2014	2013				
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	30	4	3	7	34	42	76	0.0921	0	22	0.0000

año base 2014

revistas en orden alfabético	citas en 2014 para				artículos publicados en			factor de impacto	citas hechas en 2014 para artículos de 2014	artículos publicados en 2014	índice de inmediatez
título	todos los años	2013	2012	2013+ 2012	2013	2012	2013+ 2012				
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	98	12	15	27	42	55	97	0.2784	1	34	0.0294

año base 2013

revistas en orden alfabético	citas en 2013 para				artículos publicados en			factor de impacto	citas hechas en 2013 para artículos de 2013	artículos publicados en 2013	índice de inmediatez
	título	todos los años	2012	2011	2012+ 2011	2012	2011				
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	92	15	7	22	55	49	104	0.2115	2	42	0.0476



Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
ISSN 1692-715X

Vida Media

• porcentaje acumulado de citas

• total de citas por año

• porcentaje de citas por año

Listado de vida media de revistas - año base 2015

Distribución cronológica de citas de revistas citantes (porcentaje acumulado de citas de revistas de 2015 para artículos publicados durante los años indicados)											
vida media	revista	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006
1.	4.75 REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	-	13.30	23.30	40.00	53.30	70.00	83.30	90.00	90.00	93.30

• porcentaje acumulado de citas

• total de citas por año

• porcentaje de citas por año

Listado de vida media de revistas - año base 2014

Distribución cronológica de citas de revistas citantes (porcentaje acumulado de citas de revistas de 2014 para artículos publicados durante los años indicados)											
vida media	revista	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005
1.	5.46 REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	1.0	13.30	28.60	37.80	43.90	57.10	72.40	77.60	81.60	91.80

• porcentaje acumulado de citas

• total de citas por año

• porcentaje de citas por año

Listado de vida media de revistas - año base 2013

Distribución cronológica de citas de revistas citantes (porcentaje acumulado de citas de revistas de 2013 para artículos publicados durante los años indicados)											
vida media	revista	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004
1.	4.30 REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	2.2	18.50	26.10	43.50	65.20	78.30	83.70	91.30	94.60	96.70



Fecha del último procesamiento
09-06-2015

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
ISSN 1692-715X

Citas recibidas

citas recibidas en
todos los años
por artículos de la(s) revista(s)
Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv
publicada(s) en
todos los años

Total de citas recibidas: 451

Citas recibidas por Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud : 451

título de la revista citante	citas concedidas
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NINEZ Y JUVENT	237
2. UNIVERSITAS PSYCHOLOGICA	13
3. EDUCACION Y EDUCADORES	8
4. ULTIMA DECADA	8
5. PSICOLOGIA DESDE EL CARIBE	7
6. CUADERNOS DEL CENDES	6
7. NOMADAS	6
8. PSICOPERSPECTIVAS	6
9. REVISTA ARGENTINA DE SOCIOLOGIA	6
10. DIVERSITAS: PERSPECTIVAS EN PSICOLOGIA	5
11. CIVILIZAR CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	4
12. ENTRAMADO	4
13. ESTUDIOS PEDAGOGICOS (VALDIVIA)	4
14. FRONTERA NORTE	4
15. PSYCHOLOGIA. AVANCES DE LA DISCIPLINA	4
16. REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION	4
17. SIGNO Y PENSAMIENTO	4
18. ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION	3
19. HACIA LA PROMOCION DE LA SALUD	3
20. MIGRACIONES INTERNACIONALES	3
21. PAPELES DE POBLACION	3
22. REVISTA CIENCIAS DE LA SALUD	3
23. REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES	3
24. REVISTA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS: INVESTIGACION Y REF	3
25. ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	2
26. CADERNOS DE SAUDE PUBLICA	2
27. CIENCIA & SAUDE COLETIVA	2
28. COMUNICACION Y SOCIEDAD	2
29. CUICUILCO	2
30. DESARROLLO Y SOCIEDAD	2
31. INVESTIGACION Y DESARROLLO	2
32. LIMINAR	2
33. LUNA AZUL	2
34. PAPELES DE TRABAJO - CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS	2
35. POLIS (SANTIAGO)	2
36. PSYKHE (SANTIAGO)	2
37. REVISTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	2
38. REVISTA DE LA FACULTAD DE MEDICINA	2
39. REVISTA DE SALUD PUBLICA	2
40. REVISTA ELECTRONICA EDUCARE	2
41. REVISTA FACULTAD NACIONAL DE SALUD PUBLICA	2
42. REVISTA U.D.C.A ACTUALIDAD & DIVULGACION CIENTIFICA	2
43. SEMESTRE ECONOMICO	2
44. UNIVERSITAS HUMANISTICA	2
45. AGRICULTURA, SOCIEDAD Y DESARROLLO	1
46. ALPHA (OSORNO)	1
47. ALTERIDADES	1
48. ANAGRAMAS -RUMBOS Y SENTIDOS DE LA COMUNICACION-	1
49. ANTIPODA. REVISTA DE ANTROPOLOGIA Y ARQUEOLOGIA	1
50. ANUARIO DE INVESTIGACIONES	1
51. ATENEA (CONCEPCION)	1
52. AVANCES EN ENFERMERIA	1
53. AVANCES EN PSICOLOGIA LATINOAMERICANA	1
54. BOLETIN MEDICO DEL HOSPITAL INFANTIL DE MEXICO	1
55. CES PSICOLOGIA	1
56. CONVERGENCIA	1
57. CUADERNOS DE ANTROPOLOGIA SOCIAL	1
58. CUADERNOS DE ECONOMIA	1

59.	CULTURALES	1
60.	EDUCACAO EM REVISTA	1
61.	EDUCACION MEDICA SUPERIOR	1
62.	EDUCAR EM REVISTA	1
63.	EL AGORA U.S.B.	1
64.	ENFERMERIA GLOBAL	1
65.	ESCRITOS	1
66.	ESTUDIOS FRONTERIZOS	1
67.	ESTUDIOS POLITICOS	1
68.	ESTUDIOS POLITICOS (MEXICO)	1
69.	ESTUDOS DE PSICOLOGIA (NATAL)	1
70.	EURE (SANTIAGO)	1
71.	FOLIOS	1
72.	FORMACION UNIVERSITARIA	1
73.	HALLAZGOS	1
74.	IATREIA	1
75.	INVESTIGACION BIBLIOTECOLOGICA	1
76.	INVESTIGACION Y EDUCACION EN ENFERMERIA	1
77.	JOURNAL OF TECHNOLOGY MANAGEMENT & INNOVATION	1
78.	MEDISAN	1
79.	NORTEAMERICA	1
80.	PAIDEIA (RIBEIRAO PRETO)	1
81.	PALABRA CLAVE	1
82.	PENINSULA	1
83.	PERFILES EDUCATIVOS	1
84.	PERSPECTIVAS EN NUTRICION HUMANA	1
85.	POBLACION Y SALUD EN MESOAMERICA	1
86.	REGION Y SOCIEDAD	1
87.	REMHU : REVISTA INTERDISCIPLINAR DA MOBILIDADE HUMANA	1
88.	REVISTA COLOMBIANA DE PSIQUIATRIA	1
89.	REVISTA COSTARRICENSE DE SALUD PUBLICA	1
90.	REVISTA CUBANA DE HIGIENE Y EPIDEMIOLOGIA	1
91.	REVISTA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA USP	1
92.	REVISTA DE CIENCIAS MEDICAS DE PINAR DEL RIO	1
93.	REVISTA DE ECONOMIA DEL CARIBE	1
94.	REVISTA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL	1
95.	REVISTA DE LA EDUCACION SUPERIOR	1
96.	REVISTA DE PSICOLOGIA (PUCP)	1
97.	REVISTA DE SAUDE PUBLICA	1
98.	REVISTA MEDICA DE CHILE	1
99.	REVISTA MEDICA HEREDIANA	1
100.	SEXUALIDAD, SALUD Y SOCIEDAD (RIO DE JANEIRO)	1
101.	SOCIEDAD Y ECONOMIA	1
102.	TERAPIA PSICOLOGICA	1
103.	UNIVERSIDAD Y SALUD	1
104.	ZONA PROXIMA	1
	otras	54




Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I

- [Inicio](#)
- [Base Bibliográfica Nacional-Publindex](#)
- [Integración Permanente](#)
- [Búsqueda de Revistas](#)
- [Revistas indexadas - Índice Bibliográfico Nacional-Publindex](#)
- [Servicio de Indexación](#)
- [Solicitud del Servicio](#)
- [Características y Requisitos](#)
- [Documento Soporte](#)
- [Contacto](#)
- [Servicio de Homologación](#)
- [Búsqueda de Revistas Homologadas](#)
- [Requisitos Mínimos](#)
- [Proceso para homologar](#)
- [Contacto](#)
- [Documentos de Interés](#)
- [Sistemas de Indexación y Resumen](#)
- [Eventos](#)

Título de la revista

ISSN

Institución Editora

Dirección

Teléfono

e-mail

REVISTA

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

1692-715X

Calle 59 No. 22 - 24 Barrio los Rosales, Manizales - Colombia

(576) 8933180

revistaumanizales@cinde.org.co

IBN	Clasificación	Vigencia
IBN Publindex II - 2005	C	Junio de 2007
IBN Publindex I - 2006	C	Junio de 2007
IBN Publindex II - 2006	C	Junio de 2007
IBN Publindex I - 2007	C	Junio de 2007
IBN Publindex II - 2007	B	Junio de 2009
IBN Publindex I - 2008	B	Junio de 2009
IBN Publindex II - 2008	B	Junio de 2009
IBN Publindex I - 2009	B	Junio de 2009
IBN Publindex II - 2009	B	Junio de 2011
IBN Publindex I - 2010	B	Junio de 2011
IBN Publindex II - 2010	B	Junio de 2011
IBN Publindex II - 2011	A2	Diciembre de 2012
IBN Publindex I - 2012	A2	Diciembre de 2013
IBN Publindex II - 2012	A2	Diciembre de 2013
IBN Publindex II - 2012	A2	Diciembre de 2013
IBN Publindex II - 2013	A2	Junio de 2015

[Comité Científico](#) || [Comité Editorial](#) || [Árbitros](#) || [Instrucciones a los autores interesados](#)

Enter title word or ISSN..
Search

LANGUAGES

English



MIAR ANNUAL VERSIONS

ICDS 2014: 6.041

ICDS 2013: 6.000

ICDS 2012: 5.954

ICDS 2011: 3.903

ICDS 2010: 1.245

ICDS 2009: 0.400

ICDS 2008: 0.000

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD - 1692-715X

Whether you are a **publisher, author, reviewer or just a reader**, you can suggest new titles, provide relevant news or, in the case of publishers, add additional information about your publications. Just enter via the [Login/register](#) option.

TITLE	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
ISSN	1692-715X
SUBJECT	ANTHROPOLOGY
ACADEMIC FIELD	ANTHROPOLOGY (GENERAL)
INDEXED IN	Fuente Academica Premier, Social services abstracts, Sociological abstracts, vLex, Worldwide Political Science Abstracts, DIALNET
ICDS	6.041
EVALUATED IN	DOAJ: included CARHUS: C
link to CATALOGS	Catálogo colectivo COPAC (Reino Unido)???, Catálogo colectivo SUDOC (Francia)???, Catálogo colectivo ZDB (Alemania)???, OCLC WorldCat (Mundial)???
ROMEO COLOUR	SHERPA: blue

Cálculo del ICDS

Está en una o más bases multidisciplinares (Fuente Academica Premier) = +3

Está en una o más especializadas (Social services abstracts, Sociological abstracts, vLex, Worldwide Political Science Abstracts, DOAJ) y también en alguna multidisciplinar (Fuente Academica Premier) = +2

Antigüedad = 11 (fecha inicio: 2003)

Pervivencia: $\log_{10}(11) = 1.041$

ICDS = 6.041

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD INDEXED IN/EVALUATED IN

WoS / Scopus (0/4)
Specialized databases (4/53)
Multidisciplinary databases (1/8)
Evaluation repertories (2/7)
e-Toc (1/1)

The screenshot shows the WEBQUALIS interface. At the top, there is a header with the SiCAPES logo and the text 'SISTEMA INTEGRADO CAPES' and 'WEBQUALIS'. Below the header, there is a navigation bar with 'Consultar' and 'Contatar Coordenadores'. The main content area has a search bar with the text 'Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud' and a 'Pesquisar' button. Below the search bar, there is a table with the following data:

ISSN	Título	Estrato	Área de Avaliação	Classificação
1692-715X	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	B1	SOCIOLOGIA	Atualizado
1692-715X	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	B1	INTERDISCIPLINAR	Atualizado

At the bottom of the table, there is a 'Exportar PDF' button and navigation arrows. The footer contains the address 'Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020 - Brasília, DF' and the version 'Versão: 5.3.13'.

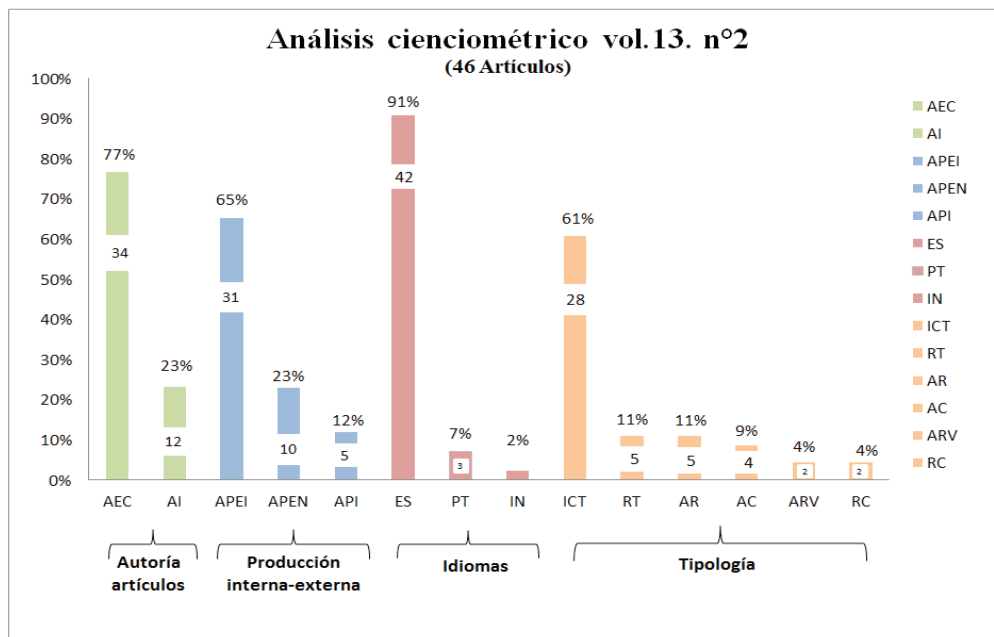
► Últimas bases de datos en las cuales está la revista en el año 2015:

Toronto Public Library: <http://www.torontopubliclibrary.ca/detail.jsp?Entt=RDM2753404&R=2753404>

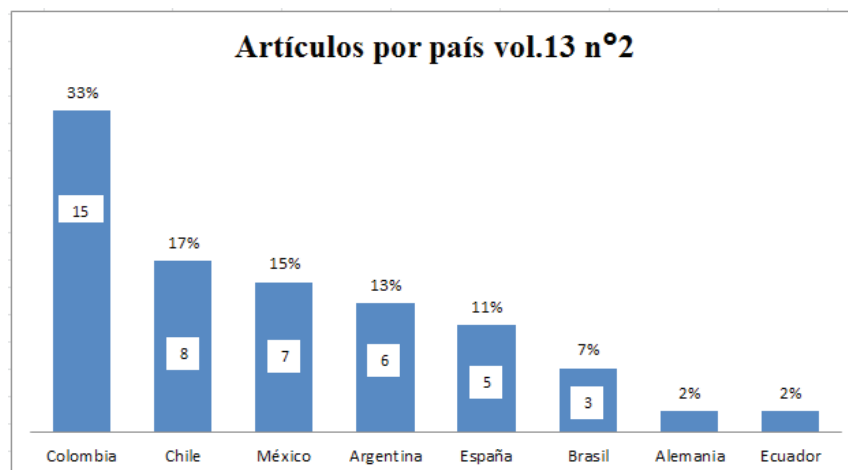
CiteFactor - Academic Scientific Journal: <http://www.citefactor.org/journal/index/8150/revista-latinoamericana-en-ciencias-sociales-niez-y-juventud#.VTpoXvyG9yw>

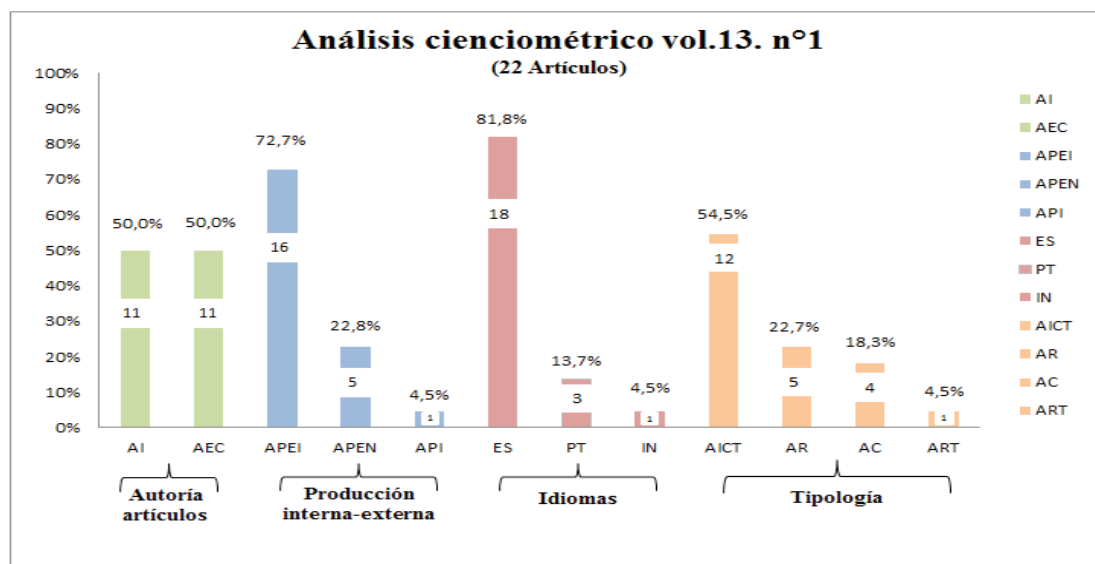
Open Access Articles: http://www.openaccessarticles.com/journal/1692-715X_Revista_Latinoamericana_de_Ciencias_Sociales_Ni%C3%B1ez_y_Juventud+Revlatinoamciencsocni%C3%B1ez_juv

Biblioteca CCG-IBT: <http://biblioteca.ibt.unam.mx/revistas/resultados.php>

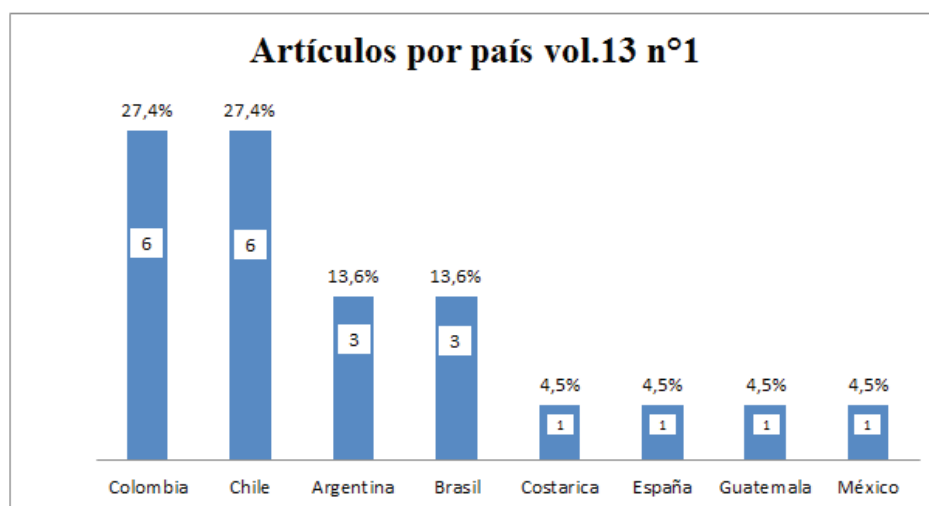


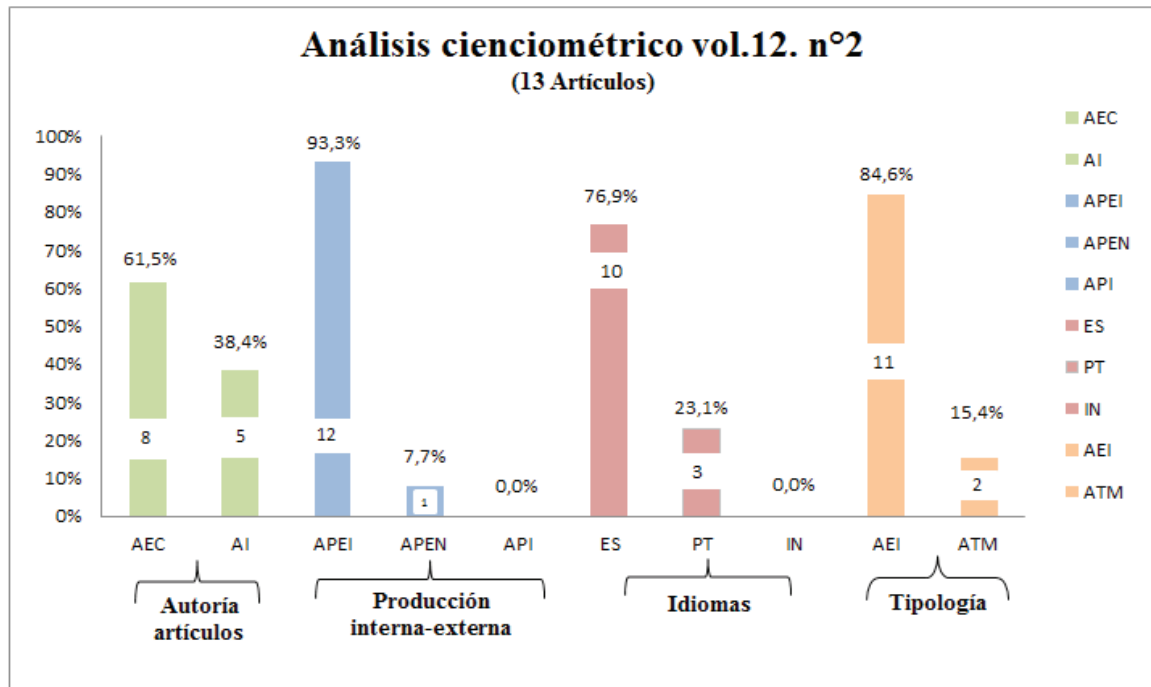
Análisis cienciométrico de los artículos para el vol.13 n°2				
Características	Sigla	Subcaracterísticas	Porcentaje	Frecuencia
Autoría artículos	AEC	Artículo en colaboración	77%	34
	AI	Artículo individual	23%	12
Producción interna-externa	APEI	Artículos de producción externa internacional	65%	31
	APEN	Artículos de producción externa Nacional	23%	10
	API	Artículo de producción interna Institucional (Universidad de Manizales, Cinde)	12%	5
Idiomas	ES	Español	91%	42
	PT	Portugués	7%	3
	IN	Inglés	2%	1
Tipología	ICT	Investigación científica y tecnológica	61%	28
	RT	Revisión de tema	11%	5
	AR	Artículo de reflexión	11%	5
	AC	Artículo Corto	9%	4
	ARV	Artículo de revisión	4%	2
	RC	Reporte de caso	4%	2
	RC	Reporte de caso	4%	2



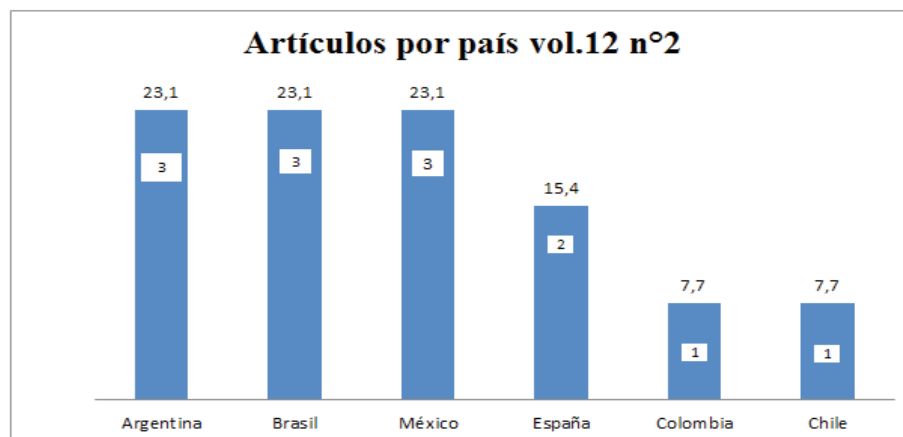


Análisis cienciométrico de los artículos para el vol.13 n°1				
Características	Sigla	Subcaracterísticas	Porcentaje	Frecuencia
Autoría artículos	AI	Artículo individual	50,0%	11
	AEC	Artículo en colaboración	50,0%	11
Producción interna-externa	APEI	Artículo de producción externa internacional	72,7%	16
	APEN	Artículo de producción externa nacional	22,8%	5
	API	Artículo de producción interna (Institucional: Universidad de Manizales, Cinde)	4,5%	1
Idiomas	ES	Idioma español	81,8%	18
	PT	Idioma portugués	13,7%	3
	IN	Idioma Inglés	4,5%	1
Tipología	AICT	Artículo de investigación científica y tecnológica	54,5%	12
	AR	Artículo de reflexión	22,7%	5
	AC	Artículo corto	18,3%	4
	ART	Artículo de revisión de tema	4,5%	1





Análisis cienciométrico de los artículos para el vol.12 n°2				
Características	Sigla	Subcaracterísticas	Porcentaje	Frecuencia
Autoría artículos	AEC	Artículo en colaboración	61,5%	8
	AI	Artículo individual	38,4%	5
Producción interna-externa	APEI	Artículo de producción externa internacional	93,3%	12
	APEN	Artículo de producción externa nacional	7,7%	1
	API	Artículo de producción interna (Institucional: Universidad de Manizales, Cinde)	0,0%	0
Idiomas	ES	Idioma español	76,9%	10
	PT	Idioma portugués	23,1%	3
	IN	Idioma Inglés	0,0%	0
Tipología	AEI	Artículo de estudios e investigación	84,6%	11
	ATM	Artículo de teoría y metateoría	15,4%	2



LÍNEA: COGNICION-EMOCION Y PRAXIS HUMANA

(Anteriormente DESARROLLO COGNITIVO-EMOTIVO-MOTOR)

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación “Desarrollo cognitivo-emotivo y movimiento”, perteneciente al grupo de investigación “Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades” invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea, tales como:

Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.

Temáticas relacionadas con la Neurociencia cognitiva.

Cognición y sueño.

Sociedad, Cognición y Emoción

Cultura, Cognición y Emoción

La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales

El desarrollo Cognitivo y Emotivo

El Movimiento y la Cognición.

En conclusión, el objeto de estudio de la línea es la relación cognición – emoción y su aplicación a los diferentes escenarios humanos. La línea de investigación por ser un proceso dinámico puede cambiar sus tendencias dependiendo de los proyectos que en ese momento se realicen.

Nuestra corta historia

La Línea de Cognición, como fue llamada inicialmente, se creó desde el inicio del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en el año 2000, bajo la dirección del Doctor Carlos Eduardo Vasco Uribe. En ella se inició la construcción conceptual del proceso cognitivo desde el paradigma de la Ciencia Cognitiva.

Se indagó posteriormente sobre la relación Cognición – Emoción y Movimiento, este último como proceso por medio del cual se evidencian los actos de pensamiento y afecto.

En el año 2002, ingresó a la línea el Doctor Oscar Eugenio Tamayo como codirector, quien propició la apertura del objeto de estudio de la línea e incorporó a la construcción colectiva los conceptos y metodologías de la Educación, la Didáctica y la relación entre éstas disciplinas con la Cognición. Se desarrollaron proyectos sobre las Inteligencias Múltiples, las Didácticas especiales como la enseñanza de las matemáticas y de una lengua extranjera.

Además de los productos de investigación los directores y participantes de la línea han contribuido en la construcción de un modelo del proceso cognitivo – afectivo, sus insumos, procesos y productos, que ha orientado la docencia e investigación en varios ámbitos académicos.

Dentro de la dinámica de la línea de investigación, se ha evidenciado en los participantes, un interés por ampliar el objeto de estudio de ésta, hacia los procesos cognitivos y motivacionales de las redes sociales y culturales, generando

la posibilidad de transitar de la cognición individual a la colectiva, de los paradigmas de la Ciencia Cognitiva y del Psicogenético al paradigma Sociocultural; del origen cultural del proceso cognitivo en la familia y el aula a la relación de cognición y cultura de una comunidad. Se ha decidido cambiar el nombre de la Línea por COGNICION-EMOCION Y PRAXIS HUMANA, puesto que brinda mayor posibilidad de profundizar en las relaciones del objeto de estudio de la Línea con las diferentes dimensiones del Desarrollo Humano.

Actualmente, se genera un proceso de trabajo interdisciplinar entre nuestra línea con las líneas de Educación y Pedagogía y la Línea de Crianza y Familia que permitirá dar mayor consistencia y profundidad teórica a todo el campo del Desarrollo Humano.

Tesis doctorales e investigaciones concluidas

- Las habilidades investigativas en los niños y las niñas de 5 a 7 años.
- Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH), a través de una intervención sobre la atención, y aportes a la modelación neuropsicológica de la relación entre factores involucrados en el trastorno.
- Modelos de argumentación en genética.
- La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. (Investigación cofinanciada por Colciencias).
- Desarrollo cognitivo-afectivo desde la teoría de la mente y la teoría de la intersubjetividad en el Espectro Autista.
- La lengua de señas como mediadora para la construcción de conceptos abstractos en las ciencias sociales en niños y niñas con deficiencia auditiva.

Proyectos de investigación en proceso

- Expresión de las inteligencias de niños y niñas en diferentes contextos de la educación preescolar.
- Aprendizaje de una lengua extranjera para desarrollar dimensiones cognitivas y emotivas en niños 9 a 12 años en tres escuelas distritales de Bogotá.
- Implicaciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura de los microguiones construidos en las experiencias cotidianas por niños en edad preescolar de un barrio popular de Manizales.
- Desarrollo cognitivo y afectivo: procesos cognitivos que se favorecen al fomentar el desarrollo afectivo en el aula escolar.
- Características cognitivo emotivas del fenómeno Bullying.
- Aspectos afectivos percibidos por los niños en la interacción lingüística entre maestros y niños.
- Relaciones entre el aprendizaje, autorregulación y motivación en el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.
- Sensitividad cognitiva de la habilidad deductiva.
- La relación entre cultura y desarrollo cognitivo.
- Relación entre alteraciones de pensamiento y conducta antisocial

Publicaciones recientes

- Vasco Uribe, C. E. (2006a). *Didáctica de las matemáticas. Artículos selectos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. ISBN 958822685-6 (150 pp.).
- - - - - (2006b). Siete retos de la educación colombiana para el periodo 2006-2019. *Pedagogía y Saberes* (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá), n. 24, 33-41. ISSN 0121-2494.
- - - - - (2007f). La cronotopia o la matematica dello spazio-tempo, prima e dopo la metrica. *La Matematica e la sua Didattica (Bologna)*, 21(4), 455-470. ISSN 1120-9968.
- - - - - (2007c). Historical evolution of number systems and numeration systems: Psychogenetic, didactical, and educational research implications. In E. Teubal, J. Dockrell, and L. Tolchinsky (Eds.), *Notational knowledge: Historical and developmental perspectives* (pp. 13-43). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers. ISBN 90-77874-77-1.
- Vasco Uribe, C. E. y Henao López, G. C. (2008). Elementos y modelos del desarrollo: una revisión del concepto. En J. Larreamendi-Joerns, R. Puche-Navarro y A. Restrepo Ibiza (comps.), *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 1-28). Bogotá: Universidad de los Andes-Facultad de Ciencias Sociales-Ceso-Departamento de Psicología. ISBN 978-958-695-350-4.
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. ISBN 978-84-8164-853-9 (ISBN del vol. 29 en Editorial Trotta).
- Tamayo Alzate, Oscar Eugenio (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, v. XVIII, N° 45, 37-49. ISSN 0121-7593
- - - - - (2006) La reflexión metacognitiva. *Novedades Educativas*. Buenas prácticas y desarrollo de estrategias didácticas. N° 192. ISSN 0328-3534
- - - - - (2007). High-school student's conceptual evolution of the respiration concept from the perspective of Giere's cognitive science model. *International Journal of Science Education*, v. 29, n. 2, 215-248.
- Vasco Uribe, C. E. (2009). Ética, política, ciudadanía y subjetividad: desafíos a la conceptualización. En: Ética, política y ciudadanía, ISBN: 978-958-665-137-0, Vol. , págs: 9 - 22, Ed. Siglo Del Hombre.
- Restrepo, F y cols. (2011) Modulación del componente P300 de los potenciales evocados en un grupo de niños colombianos con trastorno de atención – hiperactividad. *Acta Neurológica colombiana*, ISSN 0120-8748, Vol 27, n 3, pag 146-153.
- Moscoso, O., Restrepo, F. Y col. (2010). Uso de Potenciales relacionados a eventos cognitivos (PRES) en el diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Neurociencia y Cognición en Anfora*. ISSN 0121-6538, Año 17 No 28, PAG 35-51.
- Gil, L., Tamayo, L. Restrepo, F. Y cols. (2009). Caracterización de la onda P300 en pacientes colombianos con diagnóstico de Esquizofrenia. *Revista colombiana de Psiquiatría*, vo, 38, No 3.

- Tamayo, L., Moscoso, O. Restrepo, F. (2010) Potenciales evocados en dos casos de esquizencefalía de borde abierto. *Acta Neurológica colombiana*, ISSN 0120-8748, vol 26, No 3.
- Vasco Uribe, C. E., Vasco Montoya, E., Ospina Serna, H. F. & Muñoz González, G. (2011). Jóvenes, culturas y poderes. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, Cinde. 256 p.

Publicaciones en preparación de libros
Habilidades científicas en niños y maestros.

Compilación de artículos escritos por estudiantes del doctorado.
Formación y evolución de conceptos científicos
Diseño de ambientes educativos para la enseñanza de las ciencias.

Temas en los que interesa recibir propuestas de investigación

- Aspectos cognitivo-emotivos del aprendizaje de las ciencias naturales, de las matemáticas y en general de didácticas especiales.
- Procesos investigativos en Neurociencia cognitiva
- Cognición y sueño.
- Sociedad, Cognición y Emoción
- Cultura, Cognición y Emoción
- La relación entre la Educación y los procesos Cognitivos y Emocionales
- El desarrollo Cognitivo y Emotivo
- El Movimiento y la Cognición

Participantes de la línea

- Francia Restrepo de Mejía, Médica Fisiatra, Co-directora de la Línea. Magíster en Ciencias del Comportamiento, CINDE-Nova University. Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Carlos Eduardo Vasco Uribe, Co-director de la Línea, Magíster en Física y Doctor en Matemáticas de Saint Louis University.
- Oscar Eugenio Tamayo, Codirector de la Línea, Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad Autónoma de Barcelona, U.A.B., España. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE, Colombia.
- Egresados: Dora Cardona, Juan Bernardo Zuluaga, Rodrigo Rodas, Luz Elena Patiño, Francia Restrepo de Mejía, María Inés Menjura,
- Participantes: Ligia Inés García, Ruth Marithza Higuera, David Acosta, Esteban Ocampo, Myriam Stella Fajardo, Rusby Malagón, Margarita María Pérez, Gerardo Tamayo, Jessica Valeria Sánchez, y el semillero de investigación conformado por la Línea de Desarrollo Cognitivo de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de este Centro de Investigación.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
secretariadoctorado@cinde.org.co
coord.doctorado@cinde.org.co
francia46@gmail.com
otamayoa@yahoo.com

LINEA DE INVESTIGACIÓN: INFANCIAS, JUVENTUDES Y EJERCICIO DE LA CIUDADANIA

La línea Infancias y ejercicio de la ciudadanía se encuentra adscrita al grupo de investigación *Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud*, Categoría A (Colciencias) y con la participación de profesores – investigadores del *Grupo Moralia*, Categoría A (Colciencias). Invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés promovidos en la línea.

Este espacio académico se constituye en escenario de reflexión e investigación cuyo objeto es comprender el proceso de configuración de la infancia alrededor de cuatro ámbitos de análisis: construcción social; subjetividad infantil; saberes sobre los niños y las niñas; gobierno de la infancia. La pregunta por las infancias y la subjetividad responde al carácter situado y contextual de estos sujetos, dado que si se asume la infancia como construcción histórico-cultural, entonces se requiere investigar su devenir en el marco de la experiencia moderno- colonial de América Latina y el Caribe. Por esta razón, es necesario indagar las diversas formas como estos sujetos transitan la niñez, especialmente, frente a las modificaciones socio-culturales, políticas y económicas de la región y el país en las últimas dos décadas.

En coherencia con lo expuesto, esta línea de investigación también se orienta a la construcción, reflexión y socialización de conocimiento en asuntos relacionados con las prácticas ciudadanas, en las cuales encontramos formas de participación, reconocimiento e inclusión que hacen posible la convivencia pacífica y la construcción democrática. Así, la participación pública se entiende como virtud cívica que posibilita el debate acerca de los alcances y limitaciones de las acciones sociales y de los procedimientos jurídicos y políticos. Por lo tanto, la ciudadanía se relaciona con una ética de las virtudes cuyo ejercicio se define por nuestra pertenencia en una comunidad; virtudes que conforman la identidad social, así como la memoria individual y colectiva.

Si bien, el tema de las virtudes públicas convoca a la reflexión sobre los criterios normativos y la titularidad de los derechos de los ciudadanos, estos mismos marcos de reflexión se constituyen en fundamento para analizar el impacto que tienen los hechos violentos, las actividades bélicas y las formas de exterminio en el ejercicio ciudadano. Estas expresiones de sufrimiento y vulneración demandan por una ética de la responsabilidad y de la imputación moral; ética que exige comprender el ejercicio ciudadano a la luz de temas como: memoria; inmigración; derechos humanos; multiculturalidad; pluralismo, formación en competencias ciudadanas; relaciones entre ética, política y sociedad civil; responsabilidad social y moral; inclusión-exclusión; reconocimiento; sentimientos e identidad moral y política; justificaciones y narraciones.

Investigaciones desarrolladas en la línea

- “Programas de formación y evaluación de competencias ciudadanas en zonas de conflicto interno colombiano: Análisis de impacto en los aprendizajes ciudadanos”. Aprobado en la convocatoria N° 518-10. Financiado por ICFES-COLCIENCIAS.
- Análisis comparativo de las justificaciones morales de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cod. 010013-07. Cofinanciada por Colciencias).
- Temas y situaciones de conflicto moral desde el punto de vista de un grupo de jóvenes colombianos. (Investigación cofinanciada por Colciencias. Cod. 1235-11-11268).
- Ideas regulativas que están a la base de las prácticas ciudadanas de un grupo de jóvenes universitarios (tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud)
- Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia. (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cofinanciada por Colciencias).
- Algunas concepciones de la justicia de un grupo de jóvenes universitarios de dos ciudades del país. (Tesis doctoral concluida, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud).
- Justificaciones morales de dos grupos de niños y niñas acerca de la sexualidad (Tesis doctoral concluida. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud)

Proyectos de investigación que se adelantan actualmente

- El enfoque de derechos humanos para la inclusión social de niños y niñas con discapacidad (tesis doctoral en proceso)
- Inmigración y ciudadanía: perspectiva de género (tesis doctoral en proceso)
- Identidad narrativa en experiencias de secuestro (tesis doctoral en proceso)
- Dilemas morales en la praxis médica en situaciones de guerra (tesis doctoral en proceso)
- Sensibilidad moral y ética del cuidado: mujeres en situación de violencia (tesis doctoral en proceso)
- Principios éticos y políticos de (uso de) la memoria acerca de la Revolución Popular Sandinista en dos grupos de jóvenes sandinistas». (tesis doctoral en proceso)
- Imaginarios sociales del medio ambiente en jóvenes escolares de instituciones educativas de Bogotá (tesis doctoral en proceso)

Algunas publicaciones de la línea

- Quintero M., M., Malaver, J. M. & Montaña, N. (2013). Narrativas del daño moral de niños y niñas en experiencias de límites extremos. En Llobet, V. (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina*. Un estado de

la cuestión, (pp. 81-98). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.

- Quintero M., M. & Oviedo, M. (2014). El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 339-353.
- El papel del lenguaje en la transformación social: una perspectiva desde la investigación en Justificaciones morales. Marieta Quintero Mejía, Carlos Valerio Echavarría Morales y Eloísa Vasco. En: *Investigación acción y Educación en Contextos en Pobreza. Un homenaje a la Vida y Obra del maestro Fals Borda*. Bogotá: Universidad de la Salle. 2007.
- Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas. *Acta Colombiana de psicología*, Agosto del 2007. Indexada. Elaborado con Eloísa Vasco Montoya. ISSN 0123-9155
- Vasco Uribe, C. E., Martínez Boom, A., y Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos Vásquez (Ed.), *Filosofía de la Educación* (Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC. ISBN 978-84-8164-853-9 (ISBN del vol. 29 en Editorial Trotta).
- Montoya, E., Alvarado, S. V., Echavarría, C. V. & Botero, P. (2007). Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes. 1 ed. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. v. 1. p. 212.
- Echavarría, C. V. & Vasco, E. (2006). Justificaciones de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. *Acta colombiana de psicología*. V 9, N° 1, 51-61
- Algunas concepciones de justicia de un grupo de estudiantes universitarios de dos ciudades del país. *Revista Científica Universidad Distrital*, 2005. Revista Científica. Universidad Distrital. No 7. Revista Indexada con Carlos Valerio Echavarría y Eloísa Vasco Montoya. ISSN: 0124-2253
- "Las dimensiones pedagógicas, éticas y políticas en los procesos de formación en valores" En: Vicente García Marzá y Elsa González (coord.) *Entre la ética y la política: éticas de la sociedad civil. Actas del XII Congreso de la Asociación Española de Ética y Filosofía Política*. Castellón de La Plana, Universitat Jaume I. (2003) (Con Marieta Quintero)

Publicaciones en preparación

Libros

- Formación ético-política. Estudios teóricos y empíricos.
- Formación en competencias ciudadanas: estudio crítico.
- Análisis comparativo de las justificaciones morales de un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia.

Capítulos de libro

- La investigación en ética y moral desde una perspectiva cualitativa.

Artículos

- Sensibilidad moral en asuntos de justicia en un grupo de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados.
- Justificaciones acerca de la justicia en un grupo de niñas y niños provenientes de dos contextos de una ciudad de la zona andina de Colombia.
- Educación moral: una mirada desde los criterios y los enfoques de formación ético-moral.

Temas para la recepción de nuevas propuestas de investigación

- Memoria y ejercicio ciudadano.
- Inmigración y praxis política
- Género y ciudadanía.
- Derechos humanos y espacio político.
- Ciudadanía, multiculturalidad y pluralismo.
- Formación en competencias ciudadanas.
- Relaciones entre ética, política y sociedad civil.
- Responsabilidad social y moral en el ejercicio de la ciudadanía.
- Inclusión-exclusión y reconocimiento.
- Sentimientos e identidad moral y política.
- Justificaciones y narrativas en diversos contextos socio-culturales y políticos.
- Educación moral y formación en valores.

Grupo Académico

- Directora de la Línea: Marieta Quintero Mejía. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Docentes:
Nelson Rojas Suárez, profesor de la línea, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Egresados: Carlos Bolívar Bonilla Baquero, Aleida Fernández, Jaime Alberto Restrepo, Myriam Oviedo, Diana Zulima Urrego, Edgar Mauricio Martínez, Yuriam Lida Rubiano.
- Estudiantes: Ana María Restrepo, Karime Ulloa, Diana González, María Teresa Matijasevic, Marcela Hernández, Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo, Mary Luz Marín, Emilia Ochoa, Sandra Milena Serrano, Ruby Nelly López, Martha Isabel Narváez, Bibiana Patricia Rojas.

Comunicación directa con los responsables de la línea

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

secretariadoctorado@cinde.org.co
 coor.doctorado@cinde.org.co
 marietaqmg@gmail.com

LINEA: CRIANZA, FAMILIA Y DESARROLLO

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación “Crianza Familia y Desarrollo”, perteneciente al grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, escalafonado en categoría A de Colciencias, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés para la línea.

En este espacio académico entendemos el desarrollo del niño, la niña y los adolescentes, como el resultado de múltiples procesos biopsicosociales tanto individuales como colectivos, que se llevan a cabo en contextos socioculturales plurales en los cuales juegan un papel fundamental ellos y ellas como sujetos activos de su propio desarrollo, así como los agentes sociales cuya misión es velar por la garantía de las condiciones plenas para el despliegue de las potencialidades humanas durante la infancia y adolescencia, tales como los padres y madres; otros miembros de las familias, los educadores, las comunidades y demás miembros de las colectividades, instituciones y organizaciones sociales. En este entramado, se destaca el papel del vínculo humano en los procesos de humanización del sujeto desde la primera infancia, emergiendo como categoría transversal en las tesis doctorales que han abordado temáticas como las pautas y prácticas de crianza, las competencias parentales para la crianza, las conductas prosociales de los niños y niñas, entre otras formas de actuación de los sujetos en interacción.

Las formas como se desarrollan estos procesos tienen un *origen cultural y socioeconómico*, y toman diferentes matices o expresiones con la influencia de *variables de tipo étnico, geográfico y cultural* inmersas dentro del *marco sociopolítico* en que nacen, crecen y se desarrollan los niños y sus familias. La dimensión cultural de la crianza y de las formas familiares, le permiten a los miembros de la línea interesados en esta perspectiva, ampliar sus horizontes investigativos hacia las dimensiones simbólicas de sus objetos de estudio.

La familia como grupo humano y social, se entiende, más allá de lo estructural, desde la diversidad de las formaciones familiares que se han dado históricamente, y que emergen hoy como expresiones de lo plural, de lo intercultural, conservando en esta diversidad sus funciones esenciales en cuanto al cuidado y atención de las necesidades fundamentales del desarrollo de los niños y niñas, y de los miembros que la componen, en relación con el medio social en el cual está inmersa, afectándolo y afectándose por los procesos sociales más amplios.

El Enfoque de la línea

a. Un enfoque de derechos en el cual se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de

los mismos, quienes requieren de la protección integral de sus familias, del estado y la sociedad, para la garantía de su desarrollo pleno, creando entornos protectores y dinamizadores de sus capacidades y potencialidades.

- b.** un enfoque diferencial de etnia, de género y territorial con el cual se reconocen las especificidades de los procesos de crianza en los distintos grupos humanos, en los distintos territorios los cuales deberán estar siempre amparados por la garantía de derechos de la infancia y la adolescencia y por la meta de cerrar la brecha de inequidad entre hombres y mujeres.
- c.** Una perspectiva ecológica contextual del desarrollo del niño, la niña y los adolescentes que lo considera *dentro y en interacción constante con su entorno*.
- d.** Se asume el desarrollo infantil desde una mirada integral. *La línea* entiende al niño, la niña y el adolescente como un todo *multifacético*, con diferentes dimensiones en su desarrollo.
- e.** Reconoce la existencia de una fuerte interrelación en el desarrollo del ser humano entre la maduración con su componente genético; (herencia, factor biológico) y la influencia del contexto, considerando el desarrollo como producto de esta interacción.
- f.** Enfoque inter y transdisciplinario: Entendemos que el estudio de las influencias de diverso tipo sobre los procesos de crianza y sobre el desarrollo del niño, así como el rol de los diferentes actores y del contexto que las influyen, solo podrán ser exploradas desde un enfoque interdisciplinario y *transdisciplinario*.
- g.** En el enfoque de la línea se hace un reconocimiento a *la influencia del medio en el desarrollo infantil*, pero también se tiene en cuenta el *bagaje* filogenético y ontogenético *que el niño aporta a la interacción entre él y su medio*, como individuo que entra en interacción con sus circunstancias.
- h.** El último elemento se refiere a un enfoque interaccionista propuesto que estudia la influencia de los procesos de crianza en el niño de una manera *bidireccional*, que considera que el niño *no es un “recipiente” objeto de sus circunstancias sino que ejerce una influencia en este*.

¿Cuáles son los temas en los que nos interesa recibir propuestas de investigación?

- *Los influencias de los contextos y los escenarios en los cuales se dan los procesos de crianza sobre el desarrollo infantil y del adolescente* : el ambiente familiar, las condiciones socioeconómicas y los ambientes comunitarios y sociales
- *El rol de los diferentes actores* que ejercen influencia a través de los procesos de crianza en el desarrollo infantil y del adolescente.
- Los procesos de crianza en *diferentes ambientes socioculturales* y su impacto en el desarrollo en la niñez y la adolescencia.

- La *formación de actitudes y valores* en niños, niñas y adolescentes en su relación con los ambientes en que ellos se desarrollan.
- Los *cambios* que tienen lugar en el contexto social colombiano y en la familia, que influyen sobre los procesos de crianza y el desarrollo de niños/as en especial en relación con fenómenos sociales actuales como la violencia y el desplazamiento.
- *Situaciones diferenciales de etnia, discapacidad, género* en los procesos de crianza, y desarrollo infantil, del adolescente y el joven.
- La *subjetividad* y sus configuraciones en las dinámicas familiares y sociales relacionadas con la crianza y el desarrollo infantil.
- El *papel de las instituciones* en los sistemas vinculares del niño, niña y adolescente con su familia y el entorno social más amplio.
- El diseño, implementación y evaluación de *proyectos que exploren diferentes modelos para el trabajo con los padres y las comunidades*.

¿Qué proyectos de investigación hemos desarrollado?

- Evaluación de un programa de prevención de violencia en niños escolares en Bogotá, Manizales y Medellín, realizado por la Cruz Roja de Juventud Colombiana. PREAL/BID. Terminado en 2005.
- Proyecto de investigación sobre creencias, conocimientos y prácticas sobre convivencia/agresión y sexualidad en adultos significativos de niños y niñas de 3 a 6 años, en las ciudades de Manizales, Pasto y Tunja. En elaboración, finalizada primera etapa. Realizado por un equipo de participación de estudiantes del Doctorado, y dirigido por la directora de la línea.
- Evaluación de un programa de formación de agentes educativos, para el desarrollo de comportamientos prosociales y la sexualidad sana en niños y niñas de 3 a 6 años. Elaborado para el ICBF (Programa Haz Paz).
- Relaciones entre el perfil cognitivo de los padres, los estilos parentales y el desarrollo emocional de sus hijos en la Ciudad de Medellín.
- Características organizacionales, funcionales e histórico evolutivas de Familias en situación de Desplazamiento forzado en Risaralda.

¿Qué proyectos de investigación están en realización?

- Estilos de socialización utilizados por los padres, madres y cuidadores, y su relación con el desarrollo de competencias sociales de niños, niñas y jóvenes en dos contextos sociales: uno urbano de violencia y conflicto armado y otro rural.
- Pautas de crianza en comunidades indígenas del Perú.
- Influencia de la crianza en el comportamiento prosocial de niños en edad escolar en familias de dos grupos: estratos 2, 3 y 4,5 en Bogotá
- La relación Afectiva entre padres o y sus hijos menores de 2 años y su asociación con las prácticas de cuidado y el estado nutricional de los niños y niñas en familias de Ventanilla – Callao- Perú.
- Formas y Patrones de Crianza en la Sociedad

Contemporánea

- Competencias Parentales, los recursos comunitarios y su relación con el desarrollo de capacidades resilientes en niños y niñas víctimas de la violencia en el departamento de Sucre.
- Los procesos de crianza en el contexto sociocultural del Caribe colombiano.
- Evaluación de los efectos tempranos de un programa de capacitación de madres sobre el proceso de crianza asumido por ellas y el neurodesarrollo de sus hijos, comparados con un grupo de madres no capacitadas en la ciudad de Medellín - Colombia.
- Reconfiguración de la subjetividad y de los vínculos conyugales y familiares de militares con discapacidades permanentes adquiridas en el conflicto armado en Colombia.
- Hacia una comprensión de saberes, prácticas y dinámicas vinculares entre instituciones que participan en la educación preescolar en función del desarrollo en la infancia.
- Sistemas de significación y sistemas de interacción alrededor de la discapacidad en la primera infancia.
- Paula Andrea Restrepo García, Visiones de sujeto implícitas en las narrativas de sí mismo de niños y niñas en situación de discapacidad: Evaluando el impacto de la inclusión educativa en la transformación de los sujetos.
- Competencias parentales y conductas prosociales en niños y niñas de 4 a 7 años en tres municipios de Risaralda 2010-2011.
- Responsabilidad social con la infancia: una experiencia desde las prácticas de jóvenes universitarios. Pereira, 2009-2010.
- Garantía ciudades inteligentes para la infancia.
- Diseño de un sistema de información georreferenciado para el monitoreo del avance territorial en la garantía de derechos de la infancia.

¿Quiénes somos?

- Juan Carlos Amador, Director de la Línea.
- Patricia Granada Echeverri, Profesora de la Línea.
- Zandra Pedraza. Profesora de la línea.
- María Cristina García, Profesora Asociada.
- Graduados: Gloria Cecilia Henao, Eduardo Aguirre, Beatriz E. Arias, María Teresa Moreno, Regina Moromizato, Elsy M. Domínguez, Marta Martínez.
- Estudiantes: Claudia Yaneth Fernández, Nora Aneth Pava, Irma flores, Magdalena Pinto, Paula Andrea Restrepo, Johanna Rivillas, Emilce Salamanca, Cristina Alvarez, María Nelcy Muñoz, María Rosa Estupiñán.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:
 secretariadoctorado@cinde.org.co
 coor.doctorado@cinde.org.co
 jcarlosamador2000@yahoo.com

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación “Socialización Política y Construcción de Subjetividades”, adscrita al grupo “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud”, clasificado en Categoría A en Colciencias, invita a profesionales que cumplan todos los requisitos de admisión y permanencia en el programa a presentar propuestas de investigación en los temas de interés de esta línea.

Esta comunidad académica centra su atención en la relación entre subjetividad y socialización política desde una perspectiva inter y trans-disciplinar alrededor de categorías como la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. Así mismo, desde una perspectiva generacional, socio histórica, cultural, de derechos y de género, los estudios que fundamentan la línea están interesados en caracterizar los nuevos modos de distribución del poder en las prácticas sociales cotidianas y en las formas en que los actores sociales, cuyas voces se han relegado o excluido, producen y re-producen los “contratos sociales”.

De esta manera, la línea se ocupa de problemas teóricos relacionados con: - La adopción y negociación de normas en la diversidad de relaciones sociales, los imaginarios, representaciones y patrones de valor cultural que inciden en la construcción de acción social colectiva. - La construcción de biografías y narraciones individuales y colectivas que posibilitan la des-institucionalización e institucionalización de prácticas hacia la configuración de lo público, la democracia y la ciudadanía. - Los escenarios de constitución de los procesos de socialización política y construcción de subjetividades en la vida cotidiana, como terreno y fuente de prácticas políticas. - Los significados y las interpretaciones culturales de la política que desafían las prácticas políticas dominantes. - Los procesos de tipificación, habituación e institucionalización de prácticas no discursivas y discursivas que son apropiadas y transmitidas, pero, a su vez, re-significadas por las nuevas generaciones en sus procesos de socialización localizada en el espacios concretos y épocas históricas diversas. - El arte y su relación con los procesos de socialización política y constitución de las subjetividades y - Las formas contemporáneas de gobierno del sujeto, de la producción de sus subjetividades, de la conducción de sus conductas y la regulación de su vida.

Investigaciones de profesores concluidas:

- Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero. Colciencias (2005-2007).
- Ciudad y ciudadanía en jóvenes escolares de Bogotá, Medellín y Manizales (2005-2006).
- La escuela como escenario de socialización política: actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de cuatro regiones del país participantes en el programa nacional “Jóvenes Constructores de Paz”. Colciencias: 1235-11-17686 (2006 – 2008).
- Narrativas sobre el conflicto socio-político y cultural desde las y los jóvenes en contextos locales de Colombia” (2004-2007)
- Narrativas y prácticas de crianza: Hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en 7 Observatorios de Infancia y Familia de Caldas. (2006-2007).
- Prácticas juveniles como expresiones ciudadanas. Colciencias (2007-2008).

Tesis Concluidas:

- *Subjetividad política y diferencia sexual: miradas a experiencias de poder y deseo en las mujeres* (2002-2007).
- *La violencia simbólica en la cultura académica de la institución de educación superior: Una mirada feminista* (2002-2007).

- *La Intimidad y la experiencia en lo público* (2000-2006).
- *Niñez, política y cotidianidad reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contexto márgenes o de la periferia: el caso de la plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política* (2000-2006).
- *Análisis de los marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores investigador* (2000-2006).
- *Conciencia política y juventud: una mirada desde la teoría de sistemas sociales de Niklas Luhmann* (2002-2008).
- *La resiliencia en la nuda vida: el Homo Sacer como sujeto político. lo político en la situación de calle de niños, niñas y jóvenes en protección*, Pereira (2002-2009).
- *La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá* (2002-2009).
- *Experiencias de acción política con participación de Jóvenes en Colombia*. Colciencias: 123545221077. (2009-2011).
- *Devenir subjetividad política, un punto de referencia contemporáneo sobre el sujeto político*.
- *Movimientos sociales de jóvenes y adolescentes en Colombia: comprensión de una experiencia*.
- *Concepciones de participación de los estudiantes de derecho en Colombia*.
- *Reconfiguración de subjetividades e identidades a partir de eventos de desplazamiento forzado por la violencia, Medellín – Colombia, 2008 – 2009*.

Tesis en curso:

- *Imaginarios juveniles sobre política y sujeto político” en jóvenes de Bogotá*.
- *La responsabilidad histórica: un marco de comprensión de la situación de conflicto armado en Colombia*.
- *Prácticas y escenarios de Socialización Política que configuran Responsabilidad política en jóvenes rurales*.
- *La comunicación no-violenta. Un instrumento constructor de subjetividades y de socialización política*
- *La igualdad política en sujetos en desigualdad persistente*.
- *Bienestar subjetivo en jóvenes rurales del municipio de Manizales: aproximación a su sentido de felicidad y su satisfacción con la vida*.
- *Gestión, género y justicia: madres adolescentes en instituciones de protección*.
- *Responsabilidad ciudadana en salud*.
- *Experiencias innovadoras en la formación de docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en Niños-Niñas-Adolescentes (NNA) y jóvenes en la escuela pública de República Dominicana. Caso Centro Cultural Poveda*.
- *La democracia cognitiva en el ser antropológico de la Universidad Católica de Manizales*.
- *Ciudadanía y representaciones sociales de la política en la infancia, la adolescencia y la juventud villavieja: la mediación del desarrollo psicopolítico*.
- *Promoción de Resiliencia en los ambientes educativos: educación, Resiliencia y construcción de subjetividad en la escuela*.

Principales publicaciones de profesores:

- Carmona P., J. A. (2014). Definición de la situación de los menores desvinculados de los grupos armados ilegales en los actos jurídicos y sus efectos psicoeducativos. *Revista Estudios Sociojurídicos*, 16(2), 163-177.
- Cortés Salcedo Amanda (2014) La regulación de la sexualidad adolescente como asunto público. En: Silvia Grinberg ; Eduardo Langer ; Iván Pincheira Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano # 2 : Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica.; - 1a ed. - Gonnet : UNIPE: Editorial Universitaria

- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina A., M. C. & Ospina, H. F. (Abril 2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Revista Nómadas*, Universidad de la Salle, Instituto de Estudios Sociales, 40, 207-220.
 - Alvarado, S. V. (2014). Juventud. En Baylos G., A., Thomé, C. F. & García S., R. (Coord.), *Diccionario internacional de derecho del trabajo y de la seguridad social* (pp. 1279-1283). Valencia: Tirant Lo Blanch. 2182 p.
 - Alvarado, S. V., Ospina A., M. C. & Patiño, J. A. (2014). Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 257-275.
 - Alvarado, S. V. (2013). Guillo, ¡el hombre! Fragmentos para una apología a la filosofía viva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Crítica y Emancipación*, V(10), 67-76.
 - Alvarado, S. V., Ospina, H. F. & Ospina-Alvarado, M. C. (2013). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En Llobet, V. (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*, (pp. 35-60). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
 - Alvarado, S. V., Ospina A., M. C. & Gómez, A. (2013). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En Piedrahita, C., Díaz, A. & Vommaro, P. (Comp.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*, (pp. 101-118). Bogotá: **Universidad Distrital Francisco José de Caldas**, Clacso.
 - Alvarado, S. V. & López M., L. (2013). Constitución de Subjetividades jóvenes apartir de nuevas tecnologías del poder en una escuela pública urbana. *Revista Anales de la Universidad Metropolitana*, 14(1), 51-67.
 - Herrera G., J. D. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle. 196 p.
 - Cortés Salcedo Amanda (2013) *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984 – 2004* en *Revista Pedagogía y Saberes*. No. 38 Cortés Salcedo Amanda. (2014) *La subjetivación política como efecto de gobierno. Aspectos teórico-metodológicos a propósito de pensar de otra manera la ciudadanía* En: Claudia Piedrahita Echandía, Álvaro Díaz Gómez, Pablo Vommaro, compiladores. *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos / -- 1ª ed. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas : Clacso, 2013.*
 - Cortés Salcedo Amanda (2012) *Identidades y pertenencias en la ciudadanía: ¿Fragmentación de lo social o consolidación de lo cultural?* *Revista Magistro*, vol. 6, No.12
 - Luna C., M. T. & Gaviria, M. B. (2013). Pluralidad humana en el destierro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 475-491.
 - Alvarado S. V., Ospina, M. C. y García Muñoz, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 10 no. 1 pp. 235-256.
 - Alvarado, S. V. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 10 no. 1. pp. 235 – 256.
 - Cortés Salcedo Amanda. (2011) *La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa*. En: Cortés Amanda y Marín Dora, (Comp.), *Gubernamentalidad y Educación: Discusiones contemporáneas*, IDEP: Bogotá,
 - Lozano M. C. y Alvarado, S. V. (2011). Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 9 no. 1. pp. 101-114.
 - Alvarado, S. V., Vommaro, P. (2010). Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). En: Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 336 p.
 - Botero Gómez, P.; Ospina Serna, H. F. Alvarado, S. V. y Castillo, J. R. (2010). Producción académica sobre la relación historia, juventud y política en Colombia: una aproximación a su estado del arte desde mediados del siglo XX. En: *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. En: Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Homo Sapiens Ediciones. p.231-261.
 - Alvarado, S. V. (2009). La construcción de representaciones sociales sobre ciudadanía. Algunas claves para la discusión. En: *Ética, política y ciudadanía. Colombia: Siglo del Hombre Editores*. p. 179-205.
 - Alvarado, S. V. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En: *Comunidad, participación y socialización política*. Argentina: Espacio Editorial. p. 55-78.
 - Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En: Tonon, G. Argentina: Prometeo y Universidad Nacional de la Matanza Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. pp. 21-55.
 - Botero, P.; Alvarado, S. V. y Luna, M. T. (2009). La comprensión de los acontecimientos políticos ¿Cuestión de método? Un aporte a la investigación en las ciencias sociales. En: Tonon, G. Argentina: Prometeo y Universidad Nacional de la Matanza Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa. pp. 148-201.
 - Botero, Torres y Alvarado (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Manizales, v. 6, n. 2, pp. 565-611. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.
 - Alvarado, S. V. y Bustamante, M. T. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Manizales, v. 5, n. 1, pp. 35-56.
 - Luna, M. T. (2007). La intimidad y la experiencia en lo público. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Manizales, v. 5, n. 1, pp. 367-389.
 - Vasco, Alvarado, Echavarría y Botero (Comp.) (2007). *Justicia, Moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales – CINDE.
 - Ospina, C. A. y Botero, P. (2007). Estética, narrativa y construcción de lo público. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, Manizales, v. 5, n. 1, p. 1-33.
- Directora: Sara Victoria Alvarado, Doctora en Educación, CINDE-Nova University. Equipo docente: María Teresa Luna, Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. José Darío Herrera. Doctor en Filosofía. Universidad Nacional de Colombia. Ruth Amanda Cortés Salcedo. Doctora en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Jaime Alberto Carmona. Doctor en Psicología Social. Universidad Complutense de Madrid.
- Egresados: Dra. María Teresa Luna, Dra. Dra. Patricia Botero, Dr. Ricardo Delgado, Dra. Esperanza Paredes, Dr. Guillermo Orlando Sierra, Dra. Claudia Luz Piedrahita, Dra. Patricia Granada, Dra. Martha Cecilia Lozano, Dr. Alvaro Díaz, Dr. Nelson Rojas, Dra. María Teresa Carreño, Martha Gaviria, Dra. Ángela María Franco.
- Participantes: Julián Andrés Loaiza, Alberto Prada, Alexandra Agudelo, Claudia García, Martha Suárez, Rita Ceballos, Luis Fernando Granados, Irma Flores, Adriana Arroyo, Ana María Arias, Nancy Palacios, Ariel Gómez, Yanine González, Diana Alejandra Aguilar, Leydy Johanna Rivera, Bibiana Rubio, Andrea Jiménez, Nicolás Morales, Ángela María Urrego, Oscar Jaramillo, Patricia Briceño, Olga Cecilia Aristizábal, Beatriz Elena Ortiz, Diana Esperanza Carmona.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

secretariadoctorado@cinde.org.co
 coor.doctorado@cinde.org.co

LÍNEA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

La línea de investigación "Educación y Pedagogía", perteneciente al grupo de investigación "Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades" escalafonado en Colciencias en categoría A, invita a profesionales a presentar proyectos de investigación de tesis doctorales en los temas de interés para la línea, los cuales se indican más adelante.

¿Cuáles son los objetivos de la línea?

1. Construir conocimiento crítico y transformador sobre el campo conceptual de la Educación y Pedagogía. 2. Contribuir al desarrollo de la investigación en niñez y juventud en Colombia y América Latina desde la mirada de la educación y la pedagogía. 3. Consolidar el grupo como comunidad académica en el campo de la educación y la pedagogía mediante el debate, la investigación, la comunicación de resultados, la constitución de redes y la formación de nuevos investigadores a nivel de maestría y doctorado. 4. Difundir la producción académica de la línea a través de diferentes medios escritos y de la participación directa en eventos relacionados con el campo. 5. Contribuir a las discusiones sobre las pedagogías críticas a nivel mundial y en particular a las pedagogías críticas latinoamericanas y la educación popular.

¿Cuál es nuestra visión?

Llegar a ser comunidad académica con reconocimiento nacional e internacional orientada a la construcción de saber crítico socialmente relevante acerca del campo educación y pedagogía en Colombia, América Latina y el Caribe.

¿Qué proyectos de investigación hemos realizado?

1. Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 2. Proyecto para el fortalecimiento de la democracia y la participación juvenil en las escuelas normales superiores del Eje Cafetero, cofinanciado por la Universidad Pedagógica Nacional. 3. La escuela como escenario de socialización política: Actitudes, sentidos y prácticas de Participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de tres regiones de Colombia, participantes en el programa nacional Jóvenes Constructores y constructoras de Paz, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 4. Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 11 países latinoamericanos. 5. Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia, cofinanciado por Colciencias en Colombia. 6. Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa pedagógico a partir de la actividad investigativa de maestrías y doctorados para el periodo 2000-2010; realizado en cooperación con 8 instituciones universitarias colombianas.

¿Qué proyectos de investigación estamos adelantando?

1. Juventud, estéticas y prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clacso en 11 países latinoamericanos. 2. 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. 3. Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la noviolencia (Caldas, Risaralda, Antioquia y Cauca). Cofinanciado

por Colciencias. 4. Pedagogías críticas latinoamericanas y educación popular: Una lectura en clave de las emergencias políticas y los desplazamientos epistemológicos, metodológicos y conceptuales, cofinanciado por Clacso. 5. Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en el doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud y en la maestría de educación y desarrollo humano de la Universidad de Manizales y Cinde.

¿Qué proyectos de tesis doctorales asesoramos actualmente?

1. Exploración teórica sobre la propuesta pedagógica de Martín Restrepo Mejía como aporte para un estudio comparado del pensamiento educacional en América Latina (1819-1928). Marifelly Gaitán. Directora de tesis: Alejandro Álvarez. 2. Cibercultura: comprensión de las nuevas subjetividades en los jóvenes universitarios de Montería- Tránsitos culturales y educativos. Glenis Bibiana Álvarez. Directora de tesis: Claudia Vélez de la Calle. 3. El cuerpo como base del sentido de la acción social en el escenario educativo. Camilo Andrés Ramírez. Director de tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 4. Saber pedagógico: Formación, innovación y reflexión sobre y en la práctica en establecimientos de educación básica y jardines infantiles. María Isabel del Milagro Corvalán. Directora de tesis: Rosa Ávila. 5. Caracterización de buenas prácticas pedagógicas y el desarrollo de niveles de comprensión lectora en la educación para la infancia, en contextos de vulnerabilidad social. Angélica Alejandra Riquelme Arredondo. Directora de tesis: Josefina Quintero. 6. La escuela nueva desde la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes. Elsa Inés Ramírez Murcia. Directora de tesis: Héctor Fabio Ospina. 7. La construcción del saber pedagógico en los profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Hacia la creación de una Escuela de formación docente en la Universidad Distrital. Hamlet Santiago González. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 8. Propuesta didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas en los niños y niñas de transición y básica primaria, apoyada en las TIC's. Liliana María del Valle. Directora de tesis : Luz Stella Mejía. 9. Imágenes y realidades de la cultura. Acercamiento empírico a la habitualidad de niños y jóvenes estudiantes. Ricardo Andrés Pardo. Directora de tesis : Claudia Vélez de la Calle. 10. Construcción de subjetividades en la escuela contemporánea, una mirada crítica alterna a las prácticas disciplinantes en Colombia. Gina Marcela Ordóñez. Director de Tesis : Andrés Klaus Runge-Peña. 11. El discurso pedagógico en Colombia y la formación docente proyecto de tesis doctoral. Carlos Alveiro Morales. Director de Tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 12. Hacia la comprensión de la relación entre las estrategias didácticas que impulsan la investigación en los programas de la Institución Universitaria CESMAG y las condiciones de otredad y subjetividad en sus estudiantes. María Eugenia Córdoba. Directora de Tesis: Claudia Vélez de la Calle. 13. Iluminando la zona oscura de los Liceos de Excelencia Académica, sobre el valor que le atribuyen los estudiantes a las prácticas evaluativas en que participan. José Miguel Olave. Directora de Tesis: Claudia Vélez de la Calle. 14. Gestión educativa en contextos de pobreza: insumo articulador para el diseño del currículo de formación docente. Claudia Patricia Uribe. Director de tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 15. Análisis de los discursos gubernamentales sobre la paz en Colombia durante el periodo de 1991 a 2014 como lugar biopolítico de producción de subjetividades. El caso de las acciones políticas juveniles

del Congreso de los Pueblos y la Marcha patriótica en el Departamento del Huila. Julio Roberto Jaime. Director de tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 16. El consumo de drogas en niños y jóvenes que cursan primaria y secundaria en algunas instituciones educativas de la ciudad de Florencia – Caquetá, y el papel de estas instituciones frente a este tipo de problemática social. Nencer Losada. Director de tesis: Marco Fidel Chica. 17 “El poder y su relación con las prácticas pedagógicas: una reflexión para el mejoramiento académico” Beatriz Elena Ortiz. Director de tesis: Marco Fidel Chica.

¿Qué tesis doctorales hemos concluido?

1. La institución educativa: un escenario político que se configura desde el ejercicio mismo de la política. Ofelia Roldán Vargas - Director de Tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Cum Laude. **2. Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo.** Fernando Peñaranda - Director de Tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Magna Cum Laude. **3. Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos.** Napoleón Murcia - Director de Tesis: Héctor Fabio Ospina. Calificación: Magna Cum Laude. **4. Proceso de integración educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la inclusión.** Norelly Soto Builes. Director de Tesis: Héctor Fabio Ospina. Calificación: Cum Laude. **5. Del encierro al paraíso: Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá.** Elsa María Bocanegra. Director de Tesis: Alberto Martínez-Boom. Calificación: Magna Cum Laude. **6. La formación de jóvenes investigadores en el nivel de pregrado en las instituciones de educación superior del departamento del Tolima.** Héctor Mauricio Rojas - Director de tesis: Carlos Emilio García. Calificación: Aprobada. **7. Desarrollo de competencias para la lectura comprensiva de textos científicos en el ámbito universitario.** Ana Elsa Osorio – Director de tesis: Marco Fidel Chica. Calificación aprobada. **8. La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX** Francisco Arias Murillo – Director de tesis: Alberto Martínez- Boom. Calificación: Cum Laude. **9. Equidad y Educación: Estudios de caso de políticas educativas.** Mariana Camargo - Director de tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Aprobada. **10. La Configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes.** Rosa Ávila - Director de Tesis: Javier Sáenz . Calificación: Summa Cum Laude **11. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX.** Tomás Sánchez - Director de tesis: Vladimir Zapata. Calificación: Cum Laude. **12. El campo del saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana: un recorrido por sus prácticas, entre 1886 y 1968.** Martha Lucía Salazar - Director de tesis: Alberto Martínez Boom. Calificación: Aprobada. **13. Elementos estructurales de los videojuegos potencialmente educativos para el desarrollo del pensamiento espacial en niños y niñas entre 0 y 10 años.** Diva Nelly Mejía - Director de tesis: Felipe César Londoño. Calificación: Aprobada. **14. La pasión de aprender en jóvenes Universitarios.** Jesús Ernesto Urbina. Directora de tesis: Rosa Ávila. Calificación : Magna cum Laude. **15. Situaciones didácticas que contribuyen al desarrollo de la argumentación en niños y niñas de preescolar entre 4 y 6 años de edad.** Ana Lucía Rosero. Director de tesis: Marco Fidel Chica. Calificación : Aprobada. **16. Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de tres universidades del Valle de Aburrá.** David Alberto Londoño – Director de tesis: Luz Stella Castañeda. Calificación : Cum Laude. **17. Desarrollo de la competencia**

científica en los estudiantes de la escuela básica del municipio Rionegro Antioquia a través de los semilleros de investigación. Blanca Nelly Gallardo. Director de tesis: Marco Fidel Chica. Calificación: Aprobada. **18. Enfoques de la extensión rural en programas agropecuarios de cuatro Universidades Públicas de Colombia.** Claudia Jurado Alvarán – Director de tesis: Claudia Vélez de la Calle. Calificación: Aprobada

Temas en los que interesa recibir proyectos de investigación y síntesis de hoja de vida de profesores que tienen posibilidad de recibir nuevos estudiantes

Alejandro Álvarez (puede recibir tres tesis)

Oferta temática: Políticas del conocimiento en educación y pedagogía

Esta temática quiere aportar a la construcción del Campo Conceptual de la Pedagogía dentro de la línea de educación y pedagogía. Se trata de indagar por la manera como se estructuran, en relaciones de poder y de saber, las políticas del conocimiento en educación y pedagogía. No entendemos acá por políticas lo que emana del Estado, sino lo que constituye las instituciones, los saberes y los sujetos que actúan en torno a la educación y la pedagogía.

Los aportes que se han hecho desde el grupo de investigación “Historia de la práctica pedagógica” pueden relacionarse con tres tendencias investigativas surgidas en otras latitudes: la historia del currículo, la historia de la cultura escolar y la historia de las disciplinas escolares. Actualmente, estamos interesados en trabajar el concepto de saberes escolares, para avanzar en el diálogo con estas otras tradiciones intelectuales. Dentro de la línea en educación y pedagogía se trabajará en la construcción de los puentes que nos acerquen. Con estas herramientas metodológicas se tendrán elementos para indagar acerca de lo que le está pasando hoy al conocimiento educativo y pedagógico, sus transformaciones y el impacto que esto tiene sobre la cultura contemporánea.

Licenciado en Ciencias Sociales (Universidad Pedagógica Nacional), Magíster en Estudios Políticos (Universidad Javeriana), Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED - Madrid España). Miembro del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional (1989 a la fecha). Profesor invitado en varias universidades del país (U. de Antioquia – U. de Manizales, U. Pedagógica y Tecnológica de Colombia, U de la Salle) y extranjeras (U de Alcalá-España, U. de Buenos Aires, U. Nacional de Costa Rica, U Federal de Santa Catarina-Brasil). Conferencista invitado en eventos nacionales e internacionales de educación. Director del IDEP (1997), Subsecretario de Educación de Bogotá (2004-2005), Vicerrector Universidad Pedagógica Nacional (2007). Entre sus publicaciones: “Formación de nación y educación (2010), “Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?” (2003), “La Cuidad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX” (2000), “... y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela” (1995). Líneas de investigación: Historia de los Saberes Escolares - Genealogía de la Educación Popular – Genealogía de las Ciencias Sociales – Historia e la Pedagogía. Consultor Unicef (2010-2011) – Consejo Noruego para refugiados (2006). Correo electrónico : rizoma.alejandro@gmail.com

Marco Fidel Chica Lasso (dos tesis)

Oferta temática: Investigación en la escuela

Antropología pedagógica

Magister en Desarrollo Educativo y Social del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde – Nova University, Doctor en Educación de la Universidad de Salamanca – España. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura. Entre sus publicaciones: El mundo de la vida del investigador colombiano en educación

y pedagogía en el contexto universitario de la ciudad de Manizales: Una mirada fenomenológica” En: España (2011), Modelo pedagógico. Referentes conceptuales, lineamientos curriculares y de flexibilidad” En: Colombia 2010. Correo electrónico: marcofidelchicalasso@hotmail.com

David Alberto Londoño (tres tesis)

Oferta temática: Análisis de narrativas, Análisis del discurso (incluye análisis crítico), Argumentación pragmatológica, Escritura académica, Lenguaje verbal y no verbal, Lenguaje y jóvenes, Lingüística textual, Literacidad, cultura escrita y alfabetización, Narrativas, Prácticas docentes y educativas, Pragmática discursiva, Sociolingüística.

Traductor inglés-francés-español de la Universidad de Antioquia, Especialista en la enseñanza del Inglés de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia y Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Docente de tiempo completo de la Institución Universitaria de Envigado (Antioquia) e investigador de la línea Estudios Éticos, Estéticos y Comunicativos del Grupo de Psicología Aplicada y Sociedad de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado y del grupo de Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades del Cinde y la Universidad de Manizales. Su línea de trabajo es la comprensión lectora y producción escritural de jóvenes universitarios desde la perspectiva sociocultural. Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co

Edgar Diego Erazo Caicedo (tres tesis)

Oferta temática: Pedagogías críticas, Didáctica de las ciencias (naturales y sociales) y Mediaciones tecnológicas en la educación

Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Profesor Asociado del Departamento de Psicopedagogía (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima). Larga experiencia en investigación, docencia y divulgación. Correo electrónico: eddie@ut.edu.co

¿Quiénes somos?

Profesores:

- **Héctor Fabio Ospina**, Doctor en Educación, Nova University-Cinde, Colombia.
- **Claudia Vélez de la Calle**, Doctora en Teoría de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia-España.
- **Marco Fidel Chica**, Doctor en Educación, Universidad de Salamanca, España.
- **Andrés Klaus Runge-Peña**, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Alemania.

Candidatos a doctores: Elsa Inés Ramírez, Hamlet Santiago González, Camilo Andrés Ramírez y María Isabel Corvalán.

Participantes doctorado: Glenis Bibiana Álvarez, Marifelly Gaitán, Angélica Alejandra Riquelme, Liliana María del Valle, Ricardo Andrés Pardo, Gina Marcela Ordóñez, María Eugenia Córdoba, Carlos Alveiro Morales, José Miguel Olave, María Piedad Marín, Beatriz Ramírez, Julio Roberto Jaime, Claudia Patricia Uribe, Nencer Losada y Beatriz Elena Ortiz

¿Qué otras acciones y productos académicos hemos realizado?

- Organización de un Seminario Internacional de Educación y Pedagogía.
- Organización de un Seminario Regional de Investigación Educativa.
- Publicación de dos libros arbitrados. Publicados en editorial extranjera.
- Publicación de dos libros arbitrados. Publicados en editorial colombiana.

- Un libro en imprenta.
- Publicación de 38 artículos, 16 capítulos de libros.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

proyectoumanizales@cinde.org.co
secretariadoctorado@cinde.org.co
coor.doctorado@cinde.org.co

LÍNEA JÓVENES, CULTURAS Y PODERES

En su diseño curricular inicial (2000) el Doctorado propone la línea "Políticas y programas en Juventud y Desarrollo Social", orientada a promover la articulación entre el saber científico y las políticas públicas de juventud mediante la investigación, la reflexión y el debate público, el análisis de experiencias y sistemas de información, el monitoreo y evaluación para el seguimiento de la situación de los jóvenes en la región del Eje Cafetero y el país, así como de las políticas orientadas a ellos y el impacto de programas concebidos en su beneficio. La estrategia específica para lograrlo fue la creación del Observatorio de Juventud del Eje Cafetero y brindar apoyo a la Red de Juventud de Caldas, que cuenta con el aporte de sus 27 municipios.

En esta forma se hacía frente a los diagnósticos regionales y nacionales que constatan problemas críticos de pobreza, exclusión y fuerte afectación por el conflicto armado y sus secuelas. Se puede decir que no existen propiamente políticas de juventud, más allá de formulaciones parciales, como es el caso de la Ley del Joven y planes de desarrollo municipales, que se quedan en el papel. Además existen grandes vacíos de fundamentación teórica, muchas experiencias atomizadas y poca claridad respecto a los mundos juveniles y la forma como los mismos jóvenes entienden y solucionan sus asuntos prioritarios. El enfoque predominante en la atención a los jóvenes ha sido de corte desarrollista, considerando que basta asignar recursos para prevenir los riesgos a los que están sometidos estos actores sociales (drogadicción, pandillismo, embarazo temprano, deserción escolar, VIH...) y/o regular normativamente su inserción en los marcos institucionales (educativos, laborales, familiares). Lentamente se ha entendido su papel protagónico y estratégico en la construcción de proyectos democráticos y participativos de nación.

En los últimos años un cambio curricular se ha concretado en la nueva denominación de la misma: Jóvenes, Culturas y Poderes, cuyos temas centrales son:

- Ser Joven en Colombia, hoy
- Discursos e imaginarios acerca de la juventud
- Las culturas juveniles y sus mundos de vida
- Culturas atravesadas por relaciones de poder
- Mediaciones comunicativas en la construcción de subjetividades juveniles

Han surgido una serie de preguntas acerca del sujeto Joven que se está constituyendo en las últimas décadas y la forma como se le aborda por parte de los estudiosos. Las prácticas cotidianas de los mismos jóvenes testimonian procesos de subjetivación a través de los cuales se convierten en agentes socio-culturales que enfrentan el poder desde nuevas formas de acción política y desde la dimensión estética. Sin duda, los interrogantes que asume la línea encauzan la reflexión en otro sentido. Y trazan los grandes temas de debate y reflexión para la línea:

- ¿De qué sujeto estamos hablando?
- ¿Cómo se entiende el ser joven hoy, específicamente en Colombia?
- ¿Qué pertinencia estratégica tienen hoy modelos como el de 'desarrollo', o el enfoque de derechos, o la perspectiva generacional, o los discursos de la sociología de la juventud, para dar cuenta de fenómenos emergentes?
- ¿Cuáles son sus desafíos y prioridades en relación con la vida política en el contexto de conflicto y polarización que vive el país?
- ¿Cómo entender el campo comunicación-cultura y el impacto de las tecnologías y mercados en la vida de los jóvenes?
- ¿Cómo superar el modelo estado-céntrico en el diseño de políticas públicas?
- ¿Cómo incorporar las nuevas sensibilidades y sus formas de construir conocimiento en los espacios de lo público?

Nos interesa comprender los procesos de construcción de hegemonías y las contradicciones propias de los procesos de producción y reproducción cultural, en el cual se mueven y se encuentran las instancias e instituciones (la familia y los

medios, la escuela y el mercado, los partidos políticos y el arte, la religión y el trabajo).

Aproximarnos a la relación cada vez más evidente y, en ese sentido más crítica, entre cultura y subjetividad. Específicamente la producción de subjetividades juveniles, sus procesos de creación cultural en marcos de relaciones de poder concretos (locales y globales), y en contextos de horizontes de valor cada vez más diversificados, autónomos y transitorios.

Salir de los modelos de producción académica sobre jóvenes que en los últimos 20 años sufre de aplicación de estereotipos, etiquetas y presupuestos disciplinares para la comprensión de contextos espacio-temporales, en los cuales están circunscritos los procesos culturales de sujetos situados.

La línea busca examinar los desarrollos conceptuales contemporáneos acerca de los/las jóvenes tomando como referencias básicas el análisis de trabajos investigativos que exploran trans-disciplinariamente objetos-problema de resonancia significativa en su vida, tomando como enfoque de análisis el planteamiento de agentes socio-culturales. En esta forma contribuye a la generación de conocimiento pertinente para la interacción pública de los jóvenes con su entorno social.

Son nuestros temas de interés:

- Proyectos de vida posible de los jóvenes en Colombia: subjetividades y agenciamientos.
- El asunto metodológico en la investigación sobre condición juvenil: la comparación biográfica y otras opciones.
- La perspectiva estructural-constructivista en el abordaje de la condición juvenil contemporánea.
- La perspectiva epistemológica de cara al racionalismo histórico.
- Juventud étnica y rural.
- Los mundos de vida de niños y jóvenes en las pantallas.
- Las ciberculturas juveniles del siglo XXI.
- Discursos e imaginarios acerca de jóvenes y condición juvenil.
- La comunicación en la cultura: un campo de pensamiento social.
- Estéticas expandidas.

¿Quiénes somos?

Docentes:

- Germán Muñoz, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. Director de la Línea.
- Patricia Noguera, Doctora en Educación en el Área de Filosofía e Historia de la Educación, Universidad de Campinas.
- Juan Manuel Castellanos, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Jorge Eliécer Martínez Posada, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE, Doctor en filosofía en el programa de historia de la subjetividad Universidad de Barcelona – España.
- Egresados: Ligia López, Cristóbal Gómez, Jaime Pineda.
- Participantes: René Unda, Mónica Marión, María Cristina Sánchez, Juan Pablo Suárez, Jennnette Parada, Ana María Álvarez, José Raúl Ruiz, María Eugenia Pico, Nicolás Aguilar, Samuel Riley, Wilmar Cárdenas, Gretel Espinosa, Carlos Andrés Hurtado. Jhonnatan Curiel Sedeño, Gladys Giraldo.

¿Cómo comunicarse con nosotros?

Puede enviar un mensaje a cualquiera de las siguientes direcciones electrónicas:

secretariadoctorado@cinde.org.co

coordinatorado@cinde.org.co

gmunozg2000@yahoo.es

LINEA: POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROGRAMAS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Pertenece al Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, ofrecido por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Convenio Universidad de Manizales-Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.

La Línea invita a que se integren investigadores interesados en los temas de niñez, juventud y políticas públicas. La línea tiene dos propósitos. De un lado, reflexionar sobre los fundamentos conceptuales de las políticas públicas. Y, de otra parte, analizar el impacto que estas políticas tienen en el desarrollo humano de la niñez y juventud y en los procesos de desarrollo, tanto en Colombia, como a nivel internacional. La línea profundiza en categorías centrales en el debate actual en ciencias sociales tales como: Estado, mercado, sujeto, elección individual, elección colectiva, las formas de intervención pública, los modelos de desarrollo, la políticas públicas, la ciudadanía y los derechos. Estas categorías tienen como eje articulador la niñez -entendida como la primera infancia, la infancia y la adolescencia- y la juventud.

Alrededor de estas categorías, la Línea trabaja en varios bloques. Un bloque se ocupa de lo teórico reflexionando en los fundamentos de la teoría social que tienen que ver las políticas públicas y en las actuales tendencias en el pensamiento social y en la política pública. Otro bloque analiza los fundamentos epistemológicos y las metodologías para el análisis de las políticas públicas a partir de la consideración de investigaciones concretas en las que participan sus miembros o invitados especiales. Un tercer bloque trabaja en el análisis del contexto local, regional, nacional, latinoamericano y global. Un cuarto bloque trabaja los aspectos de proyección de la Línea en términos de producción escrita, participación en redes, apoyo a programas de formación de talento humano, y el quinto, los aspectos de gestión necesarios para el desarrollo de la Línea.

Las categorías analíticas de las ciencias sociales se aplican de manera sistemática para la comprensión del desarrollo de la infancia, la adolescencia y la juventud, en sus relaciones con los ambientes en los cuales se desenvuelven.

La línea examina las políticas públicas teniendo como telón de fondo el examen de los procesos de elección colectiva. Proponemos dos formas de fundamentación. Una, que está centrada en la razón, y la otra en el sentimiento moral. La línea es un espacio adecuado para analizar de qué manera estas dos tradiciones han concebido la articulación entre las elecciones individual y colectiva. Las expresiones de la elección colectiva son heterogéneas (dictadura, unanimidad, imposición, regla de decisión por mayoría, etc.), y se llevan a cabo ámbitos muy distintos (en la familia, en la empresa, en la Iglesia, en la Universidad, en el municipio, en la Nación, en el orden mundial, etc.). Las modalidades de elección colectiva dependen del ordenamiento institucional. Por ejemplo, en la familia, la empresa, la Universidad y la Iglesia, predomina la imposición, mientras que en las democracias occidentales se privilegia la regla de decisión por mayoría, aunque el voto apenas es una forma de expresar el tipo de sociedad que se quiere. Existen otras vías: los movimientos sociales, la protesta, etc. La intervención pública trata de subsumir estas tensiones de la mejor manera posible. Los equilibrios traslapados que se logran siempre son subóptimos. En la línea se discute el fundamento conceptual de las acciones del Estado, las de la sociedad civil, teniendo como sustrato último la acción humana.

La Línea se ocupa también de la producción de conocimiento sobre las y los jóvenes con respecto a la relación juventud y política, sus condiciones materiales y sociales de existencia, las relaciones intergeneracionales, su incidencia en lo público. La reflexión es una mirada crítica a los procesos de las políticas y a las implicaciones que tienen los programas,

proyectos y acciones que de allí se derivan en la realidad juvenil, local, nacional e internacional.

Tesis doctorales Egresados:

- Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido.
- *Vocación, evocación e innovación del fenómeno de la lactancia materna: una aproximación desde la perspectiva de padres y madres.*
- Construcción social de “juventud rural” y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana.
- La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Estudio de casos.
- El desempeño social en los y las jóvenes. Un análisis desde las fuerzas de campo.
- Políticas de financiación de la educación superior: análisis teórico y formulación de una propuesta para Colombia.
- Sujetos de explotación. Abordajes de las subjetividades en los registros materiales de las políticas públicas nacionales contra la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, en Costa Rica, Colombia y Brasil.
- Calidad de vida y políticas de niñez, una aproximación comprensiva desde los derechos y el desarrollo local en Manizales.

Tesis Doctorales en Curso:

- Prácticas evaluativas desde la perspectiva de derechos en la educación básica primaria en Pereira.
- La tragedia de la niña y el niño viviendo con VIH frente a la política pública.
- Análisis de la relación entre las políticas públicas de niñez y adolescencia del país y los derechos de niños, niñas y adolescentes definidos en la Convención Internacional de Derechos del Niño.
- Acerca de cómo viven los niños y las niñas la política de bilingüismo en ejecución en Colombia
- Niñez en el sector rural como objeto de conocimiento desde los enfoques del desarrollo.
- Análisis de los procesos de resistencia social a la participación infantil.
- La política pública de participación ciudadana de los jóvenes en Colombia.
- Fortalezas y debilidades para el afianzamiento de la formación doctoral en Colombia. - estudio diagnóstico de las capacidades científicas nacionales.
- De la condición fragmentada a la institución concebida. Apuesta política sobre la discapacidad desde el discurso de los niños y niñas.
- Universidad de la Salle, en relación con los conceptos sobre seguridad social en salud.
- Implementación del Plan nacional de bilingüismo en Colombia como política Educativa. Realización de un estudio de las voces de los niños y las niñas en la etapa escolar.
- Representación Política del niño.
- La Niñez en el departamento de Boyacá. Un análisis desde el enfoque de la nueva ruralidad
- Calidad de vida de niños y niñas de sectores medios de la sociedad: estudio de caso en Santa Marta, Distrito Turístico Cultural e Histórico, Colombia
- Efectos de la educación de las madres en la educación temprana y en la permanencia escolar de los niños: un análisis multinivel para Colombia 2003-2013

Los miembros de la línea han participado en la publicación de libros, capítulos de libro, memorias y otros materiales. Y existe un plan de publicaciones en curso así como de organización y participación en eventos relacionados con los temas de reflexión y producción de la Línea.

Igualmente cuenta con relaciones con otros grupos y redes a nivel nacional e internacional.

Algunas publicaciones:

- Acosta, A. & Gutiérrez, I. (2014). El devenir de la Representación Política de los niños y las niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 91-102.
- Acosta, A. (2013). Algunos desafíos que las políticas de infancia en curso presentan a las políticas sociales. En Aguilar, X. (et al...) (Comp.), *En clave Inter2012. Procesos, contextos y resultados del trabajo interdisciplinario*, (pp. 59-76). Montevideo-Uruguay: Espacio Interdisciplinario Universidad de la Republica de Uruguay.
- Acosta A., A. & Miele, M. D. (enero-junio 2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 205-217.
- Alejandro Acosta Ayerbe; Elsa Rodríguez de Bastidas. "Niñez, Género y Desarrollo. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen II. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2010.
- Alejandro Acosta Ayerbe. Protección de la primera infancia: abuso, violencia, abandono, niños de la calle, explotación laboral. En: Jesús Palacios, Elsa Castañeda (Coordinadores). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. Metas Educativas 2021. Infancia. Fundación Santillana. Madrid. 2009.*
- Alejandro Acosta Ayerbe. Efectos de los modelos de desarrollo sobre la niñez y la juventud. En: Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. *Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Volumen I. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá. 2009.*
- Alejandro Acosta Ayerbe, Nisme Yurani Pineda Báez, "The City and Children's Participation". En: *Colombia Children, Youth and Environments* 17 (3): Pushing the Boundaries: Critical International Perspectives on Child and Youth Participation. 2007.
- Alejandro Acosta Ayerbe, "La participación infantil en el desarrollo de niños y niñas" En: Colombia 2009. Ed. Secretaría Distrital de Integración Social. v. 1. 111 p.
- Roth D., A. N (2014). Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Ediciones Aurora. 296 p.
- Ministerio de la Protección Social, Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia. (2009). Colombia: niñas, niños y adolescentes felices y con igualdad de oportunidades. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, UNFPA. 75 p.
- Vargas, J. E. & Carbonari, F. (2009). A Bridge to Peace through Citizenship Building: Guaranteeing Health and Education Rights in Colombia. En Gacitúa-Marió, E., Norton, A. & Georgieva, S. V. (Eds.). *Building equality and opportunity through social guarantees: new approaches to public policy and the realization of rights* (pp. 231-258). Washington: The World Bank.
- Jorge Iván González Borrero, "El Estatuto Teórico de la Niñez y de la Juventud en la Reflexión Económica". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. CINDE, v.3 fasc.2 p. 17 - 50, 2005.
- Castillo, M., Castro, G. & González, O. A. (2011). Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 573-588.
- Jorge Iván González Borrero, "La Dimensión de lo Razonable en la Micro de William Vickrey (1914-1996)" *Ética, Economía Y Políticas Sociales*. Ed. Corporación Región, p. 57 - 102 1, 2006.
- Jorge Iván González Borrero, "Introducción: Alrededor de la obra de John Rawls" *Pluralismo, Legitimidad y Economía Política. Ensayos Críticos Sobre La Obra De John Rawls*. Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado de Colombia, p. 21 - 54 1, 2008.
- Jorge Iván González Borrero, "La Globalización Financiera: Fragilidad, Incertidumbre y Pobreza" *Mitos Y Realidades de la Globalización*. Ed. Universidad Nacional. p.145 - 158 1, 2003.
- Jorge Iván González Borrero. *Las Ciudades y la Trampa de Pobreza*, en HERMELIN Michel., ECHEVERRI Alejandro., GIRALDO Jorge., ed. *Medellín, Medio Ambiente, Urbanismo y Sociedad*, Eafit, Urbam, Medellín, 2010, pp. 256-270.
- Jorge Iván González Borrero., "Finanzas Públicas y Potencialidades de los Tributos al Suelo", *Economía Colombiana*, no. 330, agosto, 2010, pp. 103-108.
- Jorge Iván González y Orlando Acosta., "A Thermodynamic Approach for Emergence of Globalization", en DENG Kent., ed. *Globalization - Today, Tomorrow*, Sciyo, Rijeka, 2010, pp. 1-26.
- Jorge Iván Bula Escobar, "Empleo de calidad o calidad del empleo en tiempo de crisis". *Economía Colombiana. Revista de la Contraloría General de la República*. Ed. Contraloría General de la República, v. 328. 34 - 42, 2009.
- Jorge Iván Bula Escobar, "Trabajo infantil y procesos locales: Análisis dese un enfoque de capacidades y realización de derechos. Ed. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Económicas CID. 252 p.
- Ligia Galvis Ortiz, "Niñas, Niños Y Adolescentes. Titulares Activos de Derechos". Editorial Aurora. 130 p.
- Salazar, M., & Botero, P. (2013). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En Llobet, V. (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un esbozo de la cuestión*, (pp. 133-158). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
- Salazar, M., Botero G., P. & Torres, M. L. (noviembre, 2009). Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho OIF de Caldas. En *Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: sociedad civil-estado*, Cali, Colombia, T.2 noviembre 1-7, 2009 (pp. 27-36). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Salazar, M. & Pico Merchán, M. E. (2009). Calidad de vida y comportamientos de riesgo en niños(as) trabajadores(as) y familias: el contexto de la comuna San José, Manizales. *Revista Hacia la promoción de la salud*, 14(2), 93-111.

Miembros de la Línea: Jorge Enrique Vargas (Director de la Línea), Myriam Salazar y Maribel Castillo, como profesores responsables; Beatriz Peralta, Jesús Ortega, Giovanni Jiménez, María Dilia Nieves, Claudia Córdoba, Marleny Cardona, Karin Garzón como egresados; y, Heublyn Castro, Liliana Avila, Ernesto Durán, Ingrid Gutiérrez, Jairo Zuluaga, Liliana Gallego, Margarita Cano, Eduardo Lozano, Liliana Quintero, Diana Cecilia Navarrete, Nisme Pineda, Alvaro Montoya, Germán Darío Hembuz, Luz Marina García, Franci Yamile Tatar, Oscar Henao, Antonio Posada, como participantes.

Contacto:

secretariadoctorado@cinde.org.co
 coord.doctorado@cinde.org.co

LÍNEA: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

Directora:

Adriana Ángel Botero, PhD en Estudios de la Comunicación, Ohio University, USA

Descripción de la línea:

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales y el CINDE, la línea de investigación "Comunicación y Lenguaje" surge con el fin de crear una comunidad académica a partir de la cual los profesionales vinculados al Doctorado puedan pensar fenómenos de las ciencias sociales, la niñez y la juventud con base en las categorías, teorías y perspectivas propias del campo de la comunicación.

Esta comunidad académica centra su atención en el estudio de fenómenos de la comunicación tales como la comunicación interpersonal, la comunicación organizacional, la comunicación mediática y el lenguaje. Específicamente, tiene como objetivo lograr una mayor comprensión de dinámicas y procesos comunicativos en escenarios simbólicos en los que intervienen niños y jóvenes. De esta manera, la línea se ocupa de problemas relacionados con: los lenguajes orales, orales secundarios, escriturales o digitales; las narrativas de distintos grupos culturales; las retóricas políticas, científicas y mediáticas; las interacciones dialógicas entre actores sociales; las dimensiones comunicativas de grupos, comunidades o diadas; la influencia de los medios de comunicación; la relación comunicación y estética; entre muchos otros problemas que tradicionalmente se han estudiado con base en la tradición de la comunicación.

Publicaciones:

Artículos Publicados en Revistas Científicas:

- Ángel, A., & Babrow, A. (2012). Social construction of health risk: Rhetorical elements in Colombian and U.S. news coverage of coca eradication. *Communication and Social Change*.
- Ángel Botero, Adriana. (2012). Significados de la política y el poder simbólico de los medios de comunicación. *Escribanía*, 15, 11-32.
- Ángel Botero, Adriana & Obregón, Rafael. (2011). Un análisis crítico de las perspectivas de diálogo en la literatura sobre comunicación para el desarrollo y cambio social. *Signo y Pensamiento*, 58, 190-205.
- Ángel Botero, A. (2011). El poder de los medios y las audiencias: Una aproximación desde la economía política de la comunicación. *Filo de Palabra*, 10, 8-16.
- Ángel Botero, Adriana. (2008). Análisis de retóricas políticas y periodísticas a raíz de las elecciones presidenciales colombianas de 2006. *Signo y Pensamiento*, 53, 194-201.
- Ángel Botero, Adriana. (2007). Radio y Comunicación Educativa. *Miradas*, 5, 52-69.
- Ángel Botero, Adriana. (2006). Consumo de televisión en el Eje Cafetero Colombiano. *Proyecciones*, 9, 69-86.
- Ángel Botero, Adriana. (2006). El libro y la televisión: razones para no caer en dualismos. *Escribanía*, 16, 33-39.

- Ángel Botero, Adriana. (2006). ¿Crítica? ni marxismo viejo, ni pluralismo posmoderno. *Miradas*, 4, 45-52.
- Ángel Botero, Adriana. (204). Deficiencias del Modelo Comunitario: ¿Responsabilidad de los medios o de la comunidad? *Escribanía*, 13, 51-63.
- Ángel Botero, Adriana. (2003). Ética y estética en la Divina Comedia. Cielos, terrazas e infiernos de la filosofía tomista. *Phoenix*, 7, 10-15.

Capítulo de Libro:

Obregón, Rafael & Ángel Botero, Adriana. (2011). Diálogo o comunicación para el desarrollo y cambio social? Reflexiones e implicaciones. En: Pereira, José Miguel & Cadavid, Amparo (Eds.), *Comunicación, desarrollo y cambio social: Interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Universidad Minuto de Dios – Unesco.

Manual de Curso:

Ángel Botero, Adriana. (2011). *Modelos para comprender la comunicación*. Manizales: Centro de Publicaciones de la Universidad de Manizales.

Contacto:

doctoradoumanizales@cinde.org.co



CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



PRESENTACIÓN

La Maestría en Educación y Desarrollo Humano (Renovación Registro Calificado - Res. 2787 del 6 de Abril de 2011 - SNIES 4551 - MEN) está dirigida a profesionales de la Educación y la Psicología (o de otras disciplinas cuyos campos de acción se inscriban en la Educación o el Desarrollo Humano)

que estén interesados/as en la investigación y tengan una relación teórico - práctica directa con el diseño, la administración, la ejecución, la evaluación o la diseminación de modelos educativos innovadores en estos campos, en los escenarios de la educación formal o no formal.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MAESTRÍA

Tiene carácter presencial, de jornada diurna, en el que se combinan diferentes tipos de actividades que permiten a los participantes articular al currículo su propio trabajo y su responsabilidad de

generar conocimiento, contribuyendo en el desarrollo de sus respectivos campos disciplinares.

OBJETIVOS:

Formar investigadores en los campos de la Educación y el Desarrollo Humano; formar profesionales interesados en el desarrollo educativo y en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos innovadores, que respondan a los

problemas de calidad de la educación que enfrenta nuestro país y formar profesionales éticos, críticos y participativos, con una visión clara e interdisciplinaria del contexto.

PLAN DE ESTUDIOS (50 créditos)

Está conformado por cuatro campos:

CAMPO DE INVESTIGACIÓN (34 Créditos): Provee las bases epistemológicas y metodológicas y las herramientas necesarias para el planteamiento, el desarrollo y la evaluación de un proyecto de investigación, inscrito en uno de los grupos de investigación reconocidos por Colciencias.

CAMPO DE CONTEXTO SOCIO ECONÓMICO Y POLÍTICO (2 créditos): Contribuye a la conceptualización, sistematización o profundización de aquellos conocimientos teóricos que posibilitan la reflexión acerca de los contextos internacional, nacional, regional y local.

CAMPO DE EDUCACIÓN (7 Créditos): Analizar críticamente las tendencias educativas contemporáneas, en cuanto a sus bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas y el potencial transformador en contextos Nacionales y Latinoamericanos.

CAMPO DE DESARROLLO HUMANO (7 Créditos): Aborda los lineamientos conceptuales y metodológicos que enmarcan las reflexiones sobre las relaciones entre Educación y Desarrollo Humano, a partir de orientaciones centradas en los procesos sociales e interactivos, los procesos de construcción de la inteligencia, el desarrollo afectivo, el desarrollo evolutivo y los procesos comunicativos, lúdica de la socialización, la cultura y del trabajo humano.

INFORMES

Será un verdadero placer, atenderlos en nuestra nueva sede de la Fundación CINDE ubicada en la ciudad de Manizales, en la siguiente Dirección: Calle 59 N° 22-24, teléfono 893 31 80.

e-mail:
maestriaumanizales@cinde.org.co
cinde@umanizales.edu.co

WEB:
www.cinde.org.co

<http://www.umanizales.edu.co/ceanj/maestria/index.html>

INSCRIPCIONES
ABIERTAS

INICIO NUEVA PROMOCIÓN
Julio de 2013

LA PARTICIPACIÓN EN TALLERES DE LINEA CONJUNTA EN MAESTRÍA Y DOCTORADO, DA LA OPORTUNIDAD DE HOMOLOGAR UN AÑO DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD.

- Requisitos de grado:
- 2 artículos científicos, derivados de su trabajo de grado
 - 1 propuesta educativa innovadora que refleje el dominio del campo fundamentación teórica
 - 144 horas de movilidad académica lectura
 - Competencia comprensiva en inglés

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



La Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, ofrecen el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, aprobado por resolución N° 2849 del 30 de octubre de 2000 e incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES, el 29 de marzo de 2001 con código 172261001441700111100.

Este programa está dirigido a profesionales con experiencia en las áreas educativa, social y de la salud.

Metodología

El programa se desarrolla como una experiencia de estudio-trabajo, dentro de la cual se promueven el intercambio de experiencias profesionales y disciplinares, el conocimiento de diferentes perspectivas de la realidad nacional y local y la realización de un proyecto de investigación articulado a una de las líneas investigativas que ofrece el programa.

Las actividades del Postgrado incluyen:

- Cuatro seminarios por semestre de tres días de duración cada uno, (viernes, sábado y domingo); cada seis semanas.
- Una jornada de socialización de avances de investigación por semestre.
- Talleres de Línea de investigación.
- Estudio individual con base en módulos y guías de trabajo.
- Trabajo en grupos de estudio.
- Elaboración de un proyecto de investigación.
- Tutorías para orientar el proceso de construcción de los proyectos de investigación.

Estructura curricular

La estructura curricular de la Maestría se organiza en las siguientes áreas del conocimiento: Educación, Desarrollo Humano, Investigación y Contexto Socio-económico y político.

Líneas de investigación

El programa de Maestría en la sede de Sabaneta, se articula alrededor de tres líneas de investigación, al interior de las cuales funcionan diferentes grupos temáticos:

1. Ambientes educativos.
2. Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud.

Requisitos de admisión

- Acreditar título profesional o de licenciatura.
- Mostrar interés en la realización de una investigación en el campo objeto de estudio del Postgrado.
- Certificar experiencia profesional mínima de 2 años.
- Compromiso de acreditar experiencia competitiva en inglés durante los dos años que dura la Maestría.
- Acreditar vinculación profesional a una institución o programa de educación, desarrollo social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y la posibilidad de asistir a los eventos que contempla la metodología del programa.
- Participar en el proceso de selección que comprende análisis de documentación y entrevista personal.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:
 - Fotocopia autenticada de las notas de pregrado.
 - Fotocopia autenticada del diploma o acta de grado.
 - Carta de presentación del empleador.
 - Carta de recomendación personal.
 - 4 fotos tamaño cédula en blanco y negro.
 - Fotocopias ampliadas de la cédula y libreta militar (si es hombre).
 - Certificado médico.
 - Registro civil.

Informes:



Calle 77 N° Sur N° 43A-27 / Vereda San José / Sabaneta, Antioquia
Tel. 444 8424 Exts. 116-117 / Fax: 288 3991 / Apartado 50262 / Medellín
postgradomedellin@cinde.org.co / maestriamedellin@cinde.org.co



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES
Carrera 9 N° 19-03
www.umanizales.edu.co

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO MEDELLÍN, CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de Educadores



Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano
Centro Cooperador de UNESCO
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

La Universidad Pedagógica Nacional UPN, en convenio con El Centro Internacional Educación y Desarrollo Humano CINDE, entidad sin ánimo de lucro, ofrecen desde 1983, el Programa de MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL, dirigido a profesionales con experiencias en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Salud. Acreditado según la nueva legislación mediante resolución 709 del 19 de abril del 2001 del Ministerio de Educación Nacional. Incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el 22 de Agosto de 2001 con código 1105637030311100111101.

METODOLOGÍA

El Programa de la Maestría es de tiempo completo, pero no de dedicación exclusiva de manera que se pueden incorporar espacios de trabajo al proceso curricular.

Propicia el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales vinculados al estado y al sector no gubernamental en funciones de planeación, dirección, ejecución, investigación o docencia, pertenecientes al sector educativo, de salud y del desarrollo comunitario.

Su eje es el proceso de investigación que adelanta cada participante, articulado a una de las cuatro líneas de investigación con que cuenta el programa. Las líneas que se han venido desarrollando son:

- Niñez.
 - Educación.
 - Desarrollo Comunitario.
 - Socialización y Desarrollo Humano.
- con una sub-línea en Cuerpo, Poder, Cultura y Sociedad.

El proceso se basa en el modelo educativo que responde a los participantes y en el sistema flexible de aprendizaje diseñado por CINDE y enriquecidos por la práctica de más de 20 años de adelantar programas de postgrado con la Universidad Pedagógica Nacional y otras Universidades del país y del exterior.

REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN

- Acreditar el título de profesional o de licenciatura de una Universidad colombiana debidamente reconocida, o de una Universidad extranjera previa convalidación del título ante el ICFES.
- Certificar experiencia profesional mínima de dos años.
- Poseer una vinculación laboral vigente a una institución o programa de desarrollo educativo, social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y con la posibilidad de asistir a seminarios, reuniones de grupo, y las asesorías tutorías previstas por la metodología del programa.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:

- * Fotocopia autenticada del Acta de grado original y/o Fotocopia autenticada del diploma.
- * 5 fotos tamaño 3 x 4.
- * Fotocopia de la Cédula y la Libreta Militar.
- * Certificación Laboral.
- * Referencia Personal.

www.cinde.org.co

CINDE REGIONAL BOGOTÁ

Cra 33 No 91 - 50 La Castellana
Teléfonos: 2 56 41 16 - 5 33 51 29 Fax: 2 18 75 98
E-mail: cindebog@supercabletv.net.co

Programa postdoctoral de investigación en ciencias sociales niñez y juventud

Inscripciones abiertas para Ingreso de nuevos participantes:

15 de mayo a 30 de agosto de 2014

Próximo encuentro:

Manizales, Colombia, 17 al 21 de noviembre de 2014

Instituciones oferentes:

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales-Colombia

Pontificia Universidade Católica de São Paulo-Brasil

El Colegio de la Frontera Norte de México-Colef

Institución que avala el Programa Postdoctoral en América Latina:

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso

Instituciones y redes cooperantes:

Grupo de Trabajo Clacso “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales”

Red de Posgrados en Infancia y Juventud-RedInju

Flacso Argentina y Brasil

Informes:

Teléfonos: (57) 3147711516 – (57) 3128668057

Correos electrónicos:

postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co

Dirigido a:

Participan en el Programa doctores y doctoras de cualquier campo de las ciencias sociales y de las humanidades con interés en aportar a la comprensión de los campos de la niñez y la juventud como objetos transdisciplinarios de conocimiento; desde la reflexión crítica, el debate de las principales teorías científicas, políticas y prácticas en niñez y juventud del continente.

Líneas de Investigación:

Comunicación y Cultura política

Conflicto, Derechos Humanos y Socialización política

Contextos, programas y políticas y políticas públicas

Actores e Instituciones educativas

Compromisos de participación:

La participación en el Programa Postdoctoral de Investigación implica la realización de:

Investigación individual o colectiva: socializada al Comité académico del Programa, con interlocución de un par académico experto en el tema, seleccionado por el o la participante según su interés.

Participación en cuatro Seminarios Internacionales, en el lapso máximo de tres años.

Publicación de un libro individual o un capítulo en un libro colectivo, con evaluación externa.

Publicación de un artículo como resultado de la ponencia realizada en una de las sesiones presenciales del Programa.

Cronograma:

Convocatoria: Octubre 15 de 2013 a Enero 30 de 2014

Selección: Febrero 15 de 2014

Matrículas: Hasta Marzo 15 de 2014

Certificación:

Una vez culminado el proceso de formación, las y los participantes recibirán un Certificado expedido por El Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales-Colombia y La Pontificia Universidad Católica de São Paulo-Brasil con el aval del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso.

Inscripciones:

Toda persona aspirante al Programa Postdoctoral deberá allegar por medio electrónico a la Secretaría técnica:

Formulario de pre-inscripción debidamente diligenciado.

Título de Doctor escaneado.

Soporte escaneado y legible de consignación por el valor de su pre-inscripción

Formulación del proyecto de Investigación según formato adjunto

La información y documentación requerida deberá ser enviada a la Secretaría técnica del Programa Postdoctoral en Colombia, al correo electrónico: postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co a la asistencia del Programa.

Secretaría Técnica:

Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Fondo de Becas Glen Nimnicht

**Colombia crece
porque cree e invierte
en los niños y las niñas.**

El CINDE y El Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez han creado este fondo para que te postules a una beca para realizar un proceso de formación o un proyecto de investigación en temas relacionados con la Primera Infancia



Es un apoyo para tí...
Para que apoyes a los
niños y las niñas de
Colombia.

¡Postúlate!
Ésta es una oportunidad
abierta y permanente.

Conozca los términos en: www.cinde.org.co/fondodebecasgn.htm
www.accionambiental.org
fondodebecasgn@cinde.org.co
Tels: (4) 444 8424 Ext. 120

MAGISTERIO

REVISTA
INTERNACIONAL

La Revista del Magisterio



SUSCRIPCIONES

revista@magisterio.com.co

servicioalcliente@magisterio.com.co

Línea gratuita nacional 018000 114818

En Bogotá: 1- 2856165





Aletheia

Revista electrónica de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo

Investigación - Comunidad - Familia - Niñez - Juventud - Cultura - Pedagogía - Redes

Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, es una revista electrónica, con acceso abierto, de las áreas de las Ciencias Humanas y sociales, con periodicidad semestral, fundada en el año 2008 en Colombia, en el marco de las Maestrías de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Es un espacio de socialización de las múltiples posibilidades del conocimiento producido en torno al desarrollo humano, educativo y social contemporáneo, generado por los actores de la comunidad académica, científica y social.

LA CONVOCATORIA ESTÁ ABIERTA PERMANENTEMENTE

PARA MÁS INFORMACIÓN VISITE NUESTRO SITIO WEB:

<http://aletheia.cinde.org.co/>

Aletheia. Journal of Human Development and Social Education Contemporary (ISSN: 2145-0366) is an electronic open access journal of the areas of social and human sciences, on a biannual basis, founded in 2008 in Colombia, as part of the International Master programs developed by Foundation for Education and Human Development.

Aletheia is a space of the manifold possibilities of the knowledge produced about human development, education and contemporary social.

WE WELCOME PAPERS BOTH IN SPANISH AND ENGLISH

FOR INFORMATION ABOUT CALL FOR PAPERS CONTACT:

aletheia@cinde.org.co

OR VISIT OUR WEB SITE:

<http://aletheia.cinde.org.co/>



**RED DEL GRUPO
CONSULTIVO PARA
LA PRIMERA INFANCIA
EN AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE**

Por los niños y niñas de nuestro continente



www.redprimerainfancia.org

Use el sitio web de la Red del Grupo Consultivo como herramienta de conocimiento e Interacción.

OBJETIVOS DE LA WEB

- 1 Intercambio de información y conocimiento con sentido, para la movilización en torno al posicionamiento de la primera infancia en la región.
- 2 Democratizar la información existente en la región y en el mundo Sobre los temas prioritarios de primera infancia.
- 3 Promover el debate y el intercambio de experiencias significativas.
- 4 Contribuir a la inclusión del tema de primera infancia en la agenda de los países y de los gobiernos de la región.

ESTRATEGIAS DE LA WEB

1. PROMOCIÓN DEL TRABAJO EN RED PARA LA INCIDENCIA EN POLÍTICAS

- Realización de Encuentros y talleres especializados.
- Participación en los procesos y eventos nacionales e internacionales en los que se requiera abogar por el posicionamiento de la primera infancia.
- Website de la Red con la principal información y conocimiento generado a nivel mundial y regional.
- Apoyo a la formación de redes nacionales y a sus acciones de Incidencia.

2. DISEMINACIÓN DE CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN ESPECIALIZADA EN PRIMERA INFANCIA

- Traducción del Coordinator's Notebook del Grupo Consultivo
- Los Cuadernos de la Red del Grupo Consultivo para La Primera Infancia en América Latina.
- Boletín "Conexión Niñez" para trabajadores de campo y actores significativos en el cuidado y el desarrollo de La Primera Infancia.

3. CENTRO VIRTUAL DE CONSULTAS EN PRIMERA INFANCIA

Contacto: eccdconsultas@gc-al.org.co

Apoyo de:

Pueblito Canadá
UNICEF Regional
UNESCO
Save the Children
(Gran Bretaña)
TEAR FUND.
BANCO MUNDIAL

www.redprimerainfancia.org

Listado de índices bibliográficos de citaciones, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, antes del 2013

➤ **Bases bibliográficas con comités de selección**

1. CATEGORÍA A2 Pubindex de Colciencias Colombia: http://201.234.78.173:8084/pubindex/EnRevista/detalle.do?__tableName=enArticulo.table.allDetalle&__tableAction=reset&cod_revista_c=385
2. Scielo: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1692-715X&lng=pt&nrm=iso
3. Redalyc: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/HomRevRed.jsp?iCveEntRev=773>
4. EBSCO: <http://www.ebscohost.com/>
5. Fuente académica: <http://www.ebscohost.com/academic/fuente-academica>
6. HAPI: <http://hapi.ucla.edu/es/free/journal.php?key=82675&token=a5ab785a83ba13fb5bf5a69178fe9b>
7. PRISMA: <http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/prisma.shtml>
8. Sociological abstracts : http://www.csa.com/ids70/serials_source_list.php?db=socioabs-set-c
9. Lilacs: <http://regional.bvsalud.org/php/index.php>
10. Latindex: <http://www.latindex.unam.mx/buscador/ficRev.html?folio=15239&opcion=1>
11. ULRICH: <http://www.ulrichsweb.com/>
12. Actualidad Iberoamericana: <http://www.citrevistas.cl/b2b.htm>
13. Social Services Abstract: <http://www.proquest.co.uk/en-UK/products/titlists/tl-csa.shtml>
14. Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/publico/pesquisaPublicaClassificacao.seam?jessionid=D93301A0AB10CAA8675F1A982DA0229B.qualismodcluster-node-66>
15. MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes): <http://miar.ub.es/consulta.php?issn=1692-715X>

➤ **Otras bases de datos bibliográficas y Bibliotecas**

1. Carhus: <http://cerador.gencat.cat/cercador/AppJava/index.jsp?q=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales+cap=0&method=cerca>
2. Clase: <http://clase.unam.mx/>
3. Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11939>
4. IRESIE: <http://iresie.unam.mx/>
5. DOAJ: <http://www.doaj.org/doaj?func=openurl&issn=1692715X&genre=journal&ui.language=en>
6. "E-revist@s": http://www.evistas.csic.es/ficha_revista.php?oai_iden=oai_revista590&anyo=2011
7. Compludoc: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/>
8. CLACSO: <http://www.clacso.org.ar/>
9. OEI: <http://www.oei.es/ci145.htm>
10. Academic Journal Database: <http://journaldatabase.org/journal/issn1692-715X>

Listado de índices bibliográficos de citaciones, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, en el primer semestre 2013

➤ **Bases bibliográficas con comités de selección**

1. Academic Journals Database <http://journaldatabase.org/journal/issn1692-715X>

➤ **Otras bases de datos bibliográficas y Bibliotecas**

1. ZDB <http://ezb.uni-regensburg.de/?2544150>
2. La Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN) <http://rebiun.cruie.org/cgi-bin/rebiun/O7655/ID6d2bd60a/NT1>
3. E-JOURNALS: Library of Congress E-Resources Online Catalog: <http://eresources.loc.gov/search-S2?treview=latinoamericana+de+ciencias+sociales/trevisa+latinoamericana+de+ciencias+sociales/ninez+y+juventud&FF=trevisa+latinoamericana+de+ciencias+sociales/ninez+y+juventud&1%2C%2C2/indexsort=t>
4. The University Of Arizona <http://sabio.library.arizona.edu.ezproxy2.library.arizona.edu/record=b6214410-S9>
5. UTC Lupton Library <http://www.lib.utc.edu/grx/?method=fullJTRec&query=354202>
6. Sistema de Información de Bibliotecas - Universidad Autónoma de Chile: <http://biblioteca.uaonoma.cl/index.php/2011/08/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/>
7. James Madison University libraries: http://uw8rw3ad9q.search.serialsolutions.com/?V=1.0&N=100&L=UW8RW3AD9Q&S=T_W_A&C=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+ni%C3%B1ez+y+juventud
8. Boise State University http://fh8fe2xb7x.search.serialsolutions.com/?S5_searchTypeAll=yes&S5_searchTypeBook=yes&S5_searchTypeJournal=yes&S5_searchTypeOther=yes&V=1.0&N=100&L=PH8FE2XB7X&S=A_T_B&C=Revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+ni%C3%B1ez+y+juventud
9. Chinese Directory Of Open Access: <http://zxsoa.notefirst.com/JournalDetails.aspx?JId=5d875054-07af-45d0-a33b-9cdc88879561>

Listado de índices bibliográficos de citaciones, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, en el segundo semestre 2013

➤ **Índices Bibliográficos:**

1. Thomson Reuters (antiguo ISI) - SciELO Citation Index http://apps.webofknowledge.com/Search.do?product=SCIELO&SID=1FhNLMCrDL4vuGeLxR&search_mode=GeneralSearch&prID=7a8f312f-faaf-4151-b0bb-f2d955e55bc4

➤ **Bases bibliográficas con comités de selección**

1. IBSS: International Bibliography of the Social Sciences: <http://www.proquest.co.uk/en-UK/catalogs/databases/detail/ibss-set-c.shtml>
2. ProQuest Social Science Journals: <http://tts.proquest.com/tts/servlet/ProductSearch?platformID=1&externalID=9065&vdlID=1>
3. ProQuest Research Library™ http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/pq_research_library.shtml
4. ProQuest® Education Journals : http://www.proquest.com/en-US/catalogs/databases/detail/pq_ed_journals.shtml
5. ProQuest Sociology : <http://www.proquest.co.uk/en-UK/catalogs/databases/detail/sociology.shtml>
6. ProQuest Central <http://tts.proquest.com/tts/servlet/ProductSearch?platformID=1&externalID=3740&vdlID=6>

Listado de índices bibliográficos de citaciones, índices bibliográficos, bases de datos con comité de selección, otras bases de datos bibliográficas y bibliotecas en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Segundo semestre de 2014.

➤ **Otras bases de datos bibliográficas y Bibliotecas**

1. The Left Index: <http://www.ebscohost.com/academic/the-left-index>
2. BASE-Bielfeld Academic Search Engine <http://www.base-search.net/Search/Results?lookfor=revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+ni%C3%B1ez+y+juventud&type=tit&ling=1&name=&thes=&refid=dcreses&newsearch=1>
3. Sherpa/Rome <http://www.sherpa.ac.uk/romeo/search.php>
4. UNAM-Universidad Nacional Autónoma de México http://132.248.9.1:8991/F/HRDVTTF9BVSVMVEHYGJ8T2AFJPQVT2RSBYLKLTX7FGI7NIKJQS-46528?func=find-b&request=revista+latinoamericana+de+ciencias+sociales%2C+ni%C3%B1ez+y+juventud&find_code=WRE&adjacent=N&local_base=CLA01&x=51&y=14&filter_code=1&WLN&filter_request=1&filter_code=2&WYR&filter_request=2&filter_code=3&WYR&filter_request=3
5. BDCol: Biblioteca Digital Colombiana: <http://www.bdc.org/>
6. CC- Creative Commons: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/deed.es_ES
7. Google: http://scholar.google.es/citations?view_op=top_venues&hl=es&vq=es
8. Recolecta: <http://buscador.recolecta.fecyt.es/>
9. COPAC : <http://copac.ac.uk/search?fs=Search&form=A%2FT&id=7226246&au=&cau=&ti=&pub=&isn=1692-715X&date=&lang=4>
10. OCLC WorldCat: <http://www.worldcat.org/title/revista-latinoamericana-de-ciencias-sociales-ninez-y-juventud/oclc/769233175?referer=di&ht=edition>
11. California State University - Monterey Bay Library: <http://library.csumb.edu/serials/jlist.php?alpha=R>
12. New Jour: <http://www.library.georgetown.edu/newjour/publication/revista-latinoamericana-en-ciencias-sociales-ninez-y-juventud>
13. Princeton university library: http://sfx.princeton.edu:9003/sfx_pul/az?param_sid_save=22b574822a6fbdaf0027e97a9913a2bf&param_letter_group_script_save=Latin&param_current_view_save=table&param_textSearchType_save=startsWith&param_chinese_checkbox_type_save=Pinyin&param_lang_save=eng&param_letter_group_save=R&param_perform_save=locate&param_chinese_checkbox_save=0&param_services2filter_save=getFullText&param_pattern_save=&param_jumpToPage_save=&param_type_save=browseLetterGroup&param_langcode_save=en&param_jumpToPage_value=&param_pattern_value=&param_textSearchType_value=startsWith&param_issn_value=1692-715X&param_vendor_active=1&param_locate_category_active=1
14. State Library, New South Wales: <http://library.sl.nsw.gov.au/search-S1/?searchtype=i&searcharg=1692-715X&searchscope=1&sortdropdown=&SORT=D&extended=0&SUBMIT=Search&searchlimits=&searchorigarg=iMagi c+fan+%28Malayan+Magic+Circle%29>
15. Science Hub: <http://science-h.com/sh/index.php/buscar/detalle?mid=609542&c=c4ca4238a0b923820dc509a6f75849b>
16. Open Access Library: http://www.jourlib.org/search?type=0&oldType=0&kw=revista+Latinoamericana+de+Ciencias+sociales%2C+Ni%C3%BF+Juventud+&searchField=All&__multiselect_searchField=&fromYear=&toYear=&pageNo=1

Bases de datos y Repositorios en Universidades Internacionales con comité de selección en los cuales aparece incluida la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Primer Semestre de 2015.

1. Toronto Public Library: <http://www.torontopubliclibrary.ca/detail.jsp?Entt=RDM2753404&R=2753404>
2. CiteFactor - Academic Scientific Journal: <http://www.citefactor.org/journal/index/8150/revista-latinoamericana-en-ciencias-sociales-ninez-y-juventud#.VTpoXvyG9yw>
3. Open Access Articles: [http://www.openaccessarticles.com/journal/1692-715X_Revista_Latinoamericana_de_Ciencias_Sociales_Ni%C3%B1ez_y_Juventud+Revlainoamciensoci%C3%Bñez_juv](http://www.openaccessarticles.com/journal/1692-715X_Revista_Latinoamericana_de_Ciencias_Sociales_Ni%C3%B1ez_y_Juventud+Revlainoamciensoci%C3%B1ez_juv)
4. Biblioteca CCG-IBT: <http://biblioteca.ibt.unam.mx/revistas/resultados.php>



Molano Londoño e Hijos Ltda.

- ♦ Papelería - Calle 23 N° 22-27 PBX/FAX 880 4600
edzapata.papeleria@gmail.com
- ♦ Litografía (Editorial Zapata) - Calle 23 N° 22-33 PBX/FAX 880 4680
edzapata@une.net.co
- ♦ Fotocopiado & Servicios Gráficos - Calle 23 N° 22-35 PBX/FAX 880 4680
fotocopiadoyserviciosgraficos@gmail.com

MANIZALES - CALDAS - COLOMBIA



LA RED POSTAL DE COLOMBIA

www.4-72.com.co

► Línea de Atención al Cliente Nacional 01 8000 111210 ◀

Tarifa postal reducida Servicios Postales Nacionales S.A. No. 2013-468 4-72, en trámite

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Suscripción

Fecha de envío:
Nombre y apellidos:
Institución:
Cédula o Nit:
Dirección oficina:
Teléfono: Fax:
Dirección residencia:
Teléfono: A.A.: Ciudad:
País: Dirección electrónica:
Suscripción a partir del No.
Fecha: Firma:
Forma de pago: Cheque: Efectivo:

Valor de suscripción anual –dos números – (Incluye gastos de envío)
Colombia \$ 100.000 (año 2015)
Estudiantes \$ 85.000 (Anexar constancia)
Exterior: *(Incluye transferencia bancaria)* US \$ 110

Dónde desea recibir la Revista: Residencia: Oficina:

NOTA: Los datos pueden ser enviados electrónicamente.

Todo pago debe hacerse a nombre de Cinde.

Cuenta de Ahorros BANCOLOMBIA No. 059-007311-42

Importante: Favor enviar original o copia de la consignación vía fax, internet o correo certificado, anexo a este cupón de suscripción.

Le sugerimos sacar fotocopia del recibo de consignación.

Correspondencia, canje y suscripciones:

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

Calle 59 No. 22-24. Barrio Los Rosales.

Telefax: (57) (6) 893 31 80 – (57) (6) 882 80 00.

Manizales. Colombia. Sudamérica.

Dirección Electrónica: revistaumanizales@cinde.edu.co

<http://www.cinde.org.co>

<http://revistalatinoamericanaumanizales.cinde.org.co>

